

**МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей студентов,
магистрантов*

ВЫПУСК 1

2009

УДК 378.147.88
ББК 74.580.268я43
М63

Редколлегия:

И.А. Шарапова (отв. ред.), **О.В. Данич**, **С.А. Карташев**,
Н.В. Мацаберидзе, **А.И. Мурашкин**, **С.В. Лауткина**

Рецензенты:

декан факультета повышения квалификации по педагогике и психологии УО «ВГМУ»,
доктор педагогических наук, профессор *З.С. Кунцевич*; заведующий кафедрой психологии
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

Репозиторий ВГУ

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

УДК 378.147.88
ББК 74.580.268я43

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
Часть 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Аленкуц В.Э.</i> Правовая защита несовершеннолетних детей в США	7
<i>Богданович Е.З.</i> Специфика использования мнемонических приемов при изучении младшими школьниками лексики русского языка	10
<i>Данич О.В., Богданова Е.С.</i> Сюжетная картинка как средство развития связной речи младших школьников	13
<i>Ерофеева О.Н.</i> Тестирование как форма контроля знаний учащихся начальных классов	16
<i>Иванчикова Е.В.</i> Природоохранительная деятельность как составной элемент экологического воспитания младших школьников	20
<i>Кишкович Д.В.</i> Влияние нарушений осанки на состояние здоровья младших школьников	24
<i>Коротина А.В.</i> К вопросу теоретических основ духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста	28
<i>Кралько Ю.И.</i> К вопросу о лингвокультурологической компетентности личности	31
<i>Кунцевич К.В., Залевская А.В.</i> Диагностика утомления школьников в учебном процессе	34
<i>Куриленко К.В.</i> Библейские фразеологизмы в русском языке	36
<i>Ло Сюань.</i> Животные в русских и китайских народных сказках	39
<i>Муравьева О.О.</i> Универсальная мифологическая основа волшебных сказок (на примере сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек»)	42
<i>Оксенчук А.Е., Халецкая О.В.</i> Особенности содержания работы по формированию коммуникативных знаний	46
<i>Онуфриева Е.В.</i> Психологическая готовность к материнству как фактор развития ребенка	49
<i>Петроченко Н.О.</i> Моделирование в обучении младших школьников	54
<i>Соловьева А.П.</i> Современный опыт экологического воспитания в детских садах России	58
<i>Сушкина Ю.А.</i> Словесные ассоциации как одно из средств усвоения словарных слов в начальной школе	61
<i>Турок Н.Г.</i> Адаптация первоклассников к обучению в школе	64
<i>Халецкая О.В.</i> Обучение речевой деятельности младших школьников: основные компоненты речевой стратегии «просьба»	67
<i>Хомченковская В.О.</i> Проблема изучения психологической готовности к школьному обучению	70
<i>Чумаченко С.Г.</i> Учитель – субъект инновационной деятельности в условиях преобразования общешкольной системы	73
<i>Шарапова О.А.</i> Здоровье школьников как медико-социальная проблема	77
<i>Янченко В.В.</i> Экологическое образование младших школьников в России	79
Часть 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Акулович А.Н.</i> Особенности воображения у детей с особенностями психофизического развития	82
<i>Бриштель И.В.</i> Готовность к профессиональной деятельности старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи	85
<i>Добровольская О.М.</i> Совершенствование содержания и методики работы по формированию сюжетно-ролевой игры младших школьников с нарушением слуха... ..	89
<i>Ермаченко С.В.</i> Психолингвистический аспект монологической речи	93

Жолнерович Е.М. Развитие математического мышления у младших школьников с нарушением слуха	95
Иванова Н.М. Изучение деятельностного и личностного компонентов Монтессори-технологии	98
Козловская Н.С. Особенности развития и коррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью	102
Кухаренко Т.С. Изучение состояния социальной компетентности учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью	106
Марьюшич А.Е. Особенности развития логического мышления детей с нарушением слуха	109
Мацко А.П. Этапы становления психомоторики как особого вида деятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью	112
Мельничук И.А. К проблеме формирования общей способности к учению у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи	116
Нестеренко А.М. Взаимосвязь образования и культуры	118
Новик Н.Ю. Современные подходы к воспитанию детей с особенностями психофизического развития	121
Пилант Е.А. Особенности развития связной речи детей дошкольного возраста	123
Прохорова С.Н. Особенности формирования рассуждающего мышления у детей с нарушением слуха	127
Рак М.Г. Проявления агрессивности в поведении учащихся 1–2 классов с тяжелыми нарушениями речи	129
Савостина О.В. Современные направления психологической коррекции семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития	133
Самуйлова Е.В. Особенности связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	136
Сироткина М.А. Формирование монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы	139
Стукан М.Л. Технологии обучения изодеятельности в специальных детских садах	142
Сулим Н.С. Педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития	145
Суржикова А.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью	147
Таболитч Е.А. Современные психолого-педагогические проблемы формирования наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи	151
Труханович В.Н. Особенности пространственно-временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	154
Федорова К.И. Особенности формирования временных представлений у школьников с интеллектуальной недостаточностью	157
Черепанова Е.В. Развитие воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе учебной деятельности	161
Чернова Е.В. Факторы риска возникновения речевых нарушений в раннем возрасте в контексте прогнозирования дальнейшего речевого развития детей	165
Чернышева Т.Д. Формирование наглядных форм мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью	168
Шаринец Н.С. О проблеме формирования социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании у детей с тяжелыми и множественными нарушениями	171

Часть 3. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Александрова С.А., Литвинова Е.Н.</i> Музыкальное мышление: многоаспектность явления	174
<i>Ананченко Г.В., Осипова Я.М., Джо Я.</i> Народная музыка как средство формирования музыкальной культуры младших школьников (на примере белорусских, китайских и русских народных песен)	176
<i>Ананченко Г.В., Осипова Я.М., Го Вень Ян.</i> Знакомство младших школьников с тембрами музыкальных инструментов	179
<i>Антипова Е.Н., Карташев С.А.</i> Духовное развитие учащихся на уроках музыки	183
<i>Ван Чжэнь Пин.</i> Игра как вид деятельности школьников на уроках музыки	185
<i>Жавнерко Н.И., Карташев С.А.</i> Развитие чувства метроритма учащихся колледжа на уроках сольфеджио	187
<i>Жукова О.М.</i> Музыкальный стиль как категория музыкознания. История становления понятия	191
<i>Калист Е.Л.</i> Творчество в работе современного учителя музыки	195
<i>Кватерчук О.В.</i> Развитие познавательного интереса к музыкальной деятельности старших дошкольников	199
<i>Козлова Н.В., Карташев С.А.</i> Развитие творческой активности учащихся в процессе импровизации	201
<i>Козлова Ю. Г.</i> Принципы воспитательной работы в детском хоре	204
<i>Коробанов С.И.</i> Коллективная форма организации обучения в курсе «Основы музыкальной информатики»	208
<i>Кривец Л.В.</i> Развитие творческой активности младших школьников на уроках музыки	209
<i>Курашевич А.В., Хохлова Е.Г.</i> Особенности певческого голоса у детей школьного возраста	211
<i>Ли Я На.</i> Формирование понятия «маршевость» на уроках музыки	215
<i>Лю Цзягэн.</i> Развитие музыкального восприятия младших школьников	216
<i>Позднякова Л.В.</i> Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними	219
<i>Понина О.Н.</i> Православные песнопения в содержании образования учителя-музыканта	223
<i>Родовская Е.В.</i> Формирование артистизма личности будущего учителя музыки в условиях студии эстрадной песни	225

ПРЕДИСЛОВИЕ

Процесс реформирования образования в Республике Беларусь ориентирует общество на формирование социально-активной личности, соответствующей современным достижениям общечеловеческой культуры, науки и практики, владеющей знаниями, умениями и навыками, нравственно-ценностными ориентирами, которые имплицитно предполагают способность и мотивированность к активному поиску, критической рефлексии, самоактуализации и самореализации. В связи с этим значимое место в структуре творческой педагогической деятельности занимает исследовательская, способная улучшить качество обучения и воспитания. Основы этой деятельности закладываются в стенах вузов, она обеспечивает необходимый уровень исследовательской работы студентов, нашедшей отражение в сборнике «Мир детства в современном образовательном пространстве».

В его первый выпуск вошли статьи студентов, магистрантов, посвященные образовательной проблематике. Они содержат результаты как эмпирического, так и теоретического поиска студентов, магистрантов в работе над курсовыми, дипломными проектами и магистерскими диссертациями.

Написание научных работ формирует у студентов и магистрантов:

- умение читать и анализировать научную литературу, что позволяет исследователям более глубоко вникнуть в ее содержание и использовать интересующую информацию;
- потребность в углубленном изучении конкретной проблемы с помощью научного руководителя;
- способность мыслить системно, на более высоком уровне обобщения с учетом совокупности противоречий, определивших проблему.

Сборник научных статей носит межпредметный характер, интегрируя различные знания и культурные многообразия, традиции современного поликультурного мира. В нем нашли отражение публикации магистрантов из Китайской Народной Республики, обучающихся по специальностям «Теория и методика обучения и воспитания» (в области музыкального искусства), «Теория и методика обучения и воспитания» (в области русского языка), студентов и магистрантов других вузов республики: «УО «БГПУ им. М.Танка», УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», УО «ВГМУ».

Представленные в сборнике работы дают молодым исследователям возможность открытого диалога, что, надеемся, будет способствовать развитию креативности будущего специалиста, его профессионализма и компетентности, закрепит потребность в самостоятельном научном поиске.

Декан педагогического факультета,

к.п.н., доцент И.А. Шарапова

Руководитель СНО педагогического факультета,

ст. преподаватель кафедры коррекционной работы С.В. Лауткина

ЧАСТЬ 1

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В США

Аленкуц В.Э. (Минск, УО «БГУ», 2 курс)
Научный руководитель – Павлова Т.Я.,
кандидат исторических наук, доцент

Реализация прав ребенка диктует необходимость особого внимания к его положению в семье как первичному институту социализации и формирования личности будущего гражданина. В этой связи чрезвычайно важным фактором является характер преобладающих отношений к несовершеннолетнему ребенку со стороны взрослых членов семьи.

Семейным правом США предусмотрено судебное преследование в гражданско-правовом порядке по фактам жестокого обращения с детьми и невыполнения родителями своих обязанностей в отношении детей [1]. Такое судебное преследование, хотя и носит гражданско-правовой характер, может иметь очень серьезные последствия для родителей пострадавшего ребенка. Несмотря на существенные различия в правовых нормах различных штатов, факты жестокого обращения с детьми и невыполнения обязанностей в отношении детей нередко могут квалифицироваться как преступление. Однако, согласно принятой политике в области семейного права в США, в большинстве случаев в отношении родителей возбуждается гражданское дело в целях применения мер правовой защиты.

Производство по делу проводится, как правило, в суде по делам несовершеннолетних или в суде по семейным делам, чаще всего в отделении суда штата по делам о завещаниях и наследствах. Суд, принявший дело к производству в случае доказанности фактов невыполнения обязательств в отношении детей или жестокого обращения с ними, имеет широкие дискреционные полномочия в принятии любых мер, которые он сочтет необходимыми для защиты детей и обеспечения их будущего. При этом суд тесно взаимодействует с органами штата по охране здоровья и благополучия детей. Назначается специальный работник для выработки рекомендаций и контроля за выполнением судебных решений по данному делу. Суд может постановить вернуть ребенка родителям, определив механизм надзора и другие условия, поместить ребенка в семейный приют вплоть до улучшения условий проживания в семье, предписать родителям пройти курс бесед с психологом или курс специальных занятий, назначить ребенку курс психологической терапии или другого вида консультаций специалистов, причем эти меры могут быть приняты в любых сочетаниях.

В случае отсутствия сомнений в том, что вышеуказанные меры вряд ли приведут к улучшению условий проживания детей в семье и их возвращение родителям не представляется возможным, власти штата могут принять решение о лишении родителей родительских прав и о помещении детей «под опеку суда» (wards of the court). В этом случае для маленьких детей неплохим вариантом представляется усыновление. Но для детей постарше, которые длительное время находятся под

опекой суда, подыскать приемных родителей, как правило, оказывается достаточно сложно. Нередки случаи, когда ребенок переходит из одной приемной семьи в другую, но настоящие семейные отношения так и не возникают.

Ввиду указанных факторов риска и радикального характера решения о лишении родительских прав, агентства обычно стараются по возможности вернуть ребенка родителям. В подобных случаях речь идет не о том, где ребенку лучше жить – в приемной семье или с родителями, а о том, способны ли родители исполнять родительские обязанности. Как отмечается в постановлении верховного суда одного штата, «несмотря на то, что интересам ребенка, возможно, соответствует проживание в обеспеченной семье, а не в бедной, данная норма не может служить основанием для вмешательства со стороны властей штата, если не будет установлено, что его родители не способны исполнять родительские обязанности» (Из решения Верховного суда штата Род-Айленд по делу Кристины Л., 1987) [2]. Таким образом, родители не должны признаваться неспособными исполнять свои обязанности ввиду недостаточности финансовых средств или интеллекта, они могут быть признаны таковыми лишь из-за действий, негативно сказывающихся на физическом и умственном здоровье ребенка.

Ситуации, когда родители оставляют своих детей или периодически не платят алиментов на их содержание, когда отсутствующий родитель без уважительной причины отзывает свое согласие на усыновление ребенка, а также психическое заболевание родителей могут также повлечь лишение родительских прав (ст. 19 Единообразного закона об усыновлении (удочерении)). Поэтому Верховный суд США постановил, что в соответствии с требованием «надлежащей правовой процедуры», несмотря на то, что судебное производство по вопросу о лишении родительских прав носит гражданско-правовой характер, критерием доказанности следует считать представление «четких и убедительных доказательств», а не «перевес доказательств», обычно применяемых в гражданском процессе. При этом требования надлежащей правовой процедуры не предусматривают необходимости в каждом случае предоставлять адвокатов неимущим родителям за счет средств штата. Кроме того, в судах по делам несовершеннолетних существует практика назначения опекуна – представителя ребенка в судебном процессе (*guardian ad litem*), который отстаивает интересы ребенка в суде в той мере, в какой эти интересы подлежат установлению.

Спорным является вопрос о том, следует ли считать, что больная наркоманией или алкоголизмом, родившая ребенка с наркотической или алкогольной зависимостью, тем самым нарушила законы о недопущении дурного обращения с детьми и невыполнения обязательств перед ними. Несмотря на активную работу Комиссии по единообразному законодательству в области семейного права, ей не всегда удается добиться принятия законодательными органами штатов единообразных законов. В данном случае в решении суда штата Нью-Йорк содержится утвердительный ответ на этот вопрос и вывод о том, что плод во чреве матери – это тоже ребенок. А вот апелляционный суд штата Калифорния не усмотрел оснований считать рождение ребенка с наркотической зависимостью следствием пренебрежения обязанностями со стороны матери, так как в момент употребления наркотиков женщина вынашивала плод, а не ребенка. Суд пришел к выводу, что дурное обращение с ребенком или пренебрежение обязанностями в отношении ребенка может произойти только после его рождения, т.к. соответствующее законодательство не включает в понятие «ребенок» плод во чреве матери. И если законодатель имел в виду включить в это понятие зародыш или плод, он мог указать это в определении, как это сделано в законода-

тельстве об убийстве, где убийство определяется как незаконное лишение жизни «человека или плода» [2].

По закону родители обязаны обеспечивать своим детям необходимую медицинскую помощь, и систематическое не оказание медицинской помощи может также рассматриваться как отсутствие родительской заботы о детях. Однако бывают случаи, когда ребенок болен, а родители не лечат его по религиозным соображениям. Если необходимые медицинские процедуры не представляют опасности для здоровья ребенка, суды немедленно издают соответствующее распоряжение. Если власти не приняли своевременных мер и ребенок умер, родители могут быть осуждены в уголовном порядке за лишение жизни ребенка. Но если лечение связано с риском для жизни ребенка или не оказание медицинской помощи представляет лишь теоретическую опасность, суды, скорее всего, не будут вмешиваться вопреки решению родителей. Таким образом, в каждом конкретном случае решение принимается с учетом фактических обстоятельств дела.

Отдельную проблему в семейном праве США представляет вопрос об оказании медицинской помощи новорожденным детям с врожденными дефектами. Известны два случая (имевших место в штатах Нью-Йорк и Индиана), когда родители не дали согласие на оказание медицинской помощи новорожденным детям, имевшим серьезные врожденные дефекты, в целях спасения жизни новорожденных на том основании, не имевшем отношения к религиозным взглядам, что таким детям незачем жить. Эти решения вызвали большой общественный резонанс, и Конгресс США принял федеральный закон, предусматривающий обязательное оказание необходимой медицинской помощи новорожденным с врожденными дефектами в том же объеме, что и другим новорожденным детям (ст. 794 Титула 29 СЗА США о запрещении дискриминации в отношении детей с врожденными дефектами). Также статья 84.55 тома 45 Свода федеральных подзаконных нормативных актов гласит, что «детям с врожденными дефектами <...> не может быть отказано в питании и лечении лишь на основании имеющихся у них либо предполагаемых умственных или физических недостатков». Однако в случаях, когда родители не возражают против не оказания медицинской помощи новорожденным с врожденными дефектами, многие больницы придерживаются неофициальной практики невмешательства [2].

Таким образом, многочисленные грани столь сложной проблемы современного общества как защита прав ребенка требуют достаточного осмысления правовых норм и традиций того или иного государства и последовательных действий по совершенствованию существующих законодательств в соответствии с приоритетными задачами, стоящими перед семьей и обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елисеев, Н.Г. Гражданское процессуальное право зарубежных стран: учеб. / Н.Г. Елисеев; Московский гос. институт международных отношений (ун-т) М-ва иностр. дел РФ. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби: Проспект, 2004. – 602 с.
2. Бернам, Уильям. Правовая система США. 3-й выпуск / У. Бернам. – М.: РИО «Новая юстиция», 2006. – 1216 с.
3. Гражданское и торговое право зарубежных стран: учеб. пособие / под общ. ред. В.В. Безбаха и В.К. Пучинского. – М.: МЦФЭР, 2004. – 896 с.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Богданович Е.З. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс),
Научный руководитель – Оксенчук А.Е.,
кандидат филологических наук, доцент

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемоническую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала [1].

Произвольная память у младших школьников развита недостаточно. Дети запоминают лучше то, что им интересно, что вызывает у них сильные чувства [2; 3]. Поэтому они легко запоминают стихи, песни, сказки, все, что связано с яркими образами и сильными переживаниями.

Механическое заучивание у детей менее эффективно, чем осмысленное. Это объясняется тем, что заучивание бессмысленного материала требует больших волевых усилий, а дети на это еще не способны [3; 4].

Младшие школьники лучше запоминают наглядный материал. При воссоздании в памяти зрительных образов и образного представления мыслей нужно уделять внимание, прежде всего, не сходствам зрительных образов, а их различиям, нужно отыскивать какой-то смысл во всех, которые необходимо запомнить.

Особенностью вербальной памяти детей этого возраста является лучшее запоминание слов, обозначающих названия предметов, чем слов, обозначающих абстрактные понятия [2; 3]. Зрительные образы, возникающие в воображении под стимулирующим воздействием слов, не такие яркие, как реально воспринимаемые объекты. И далеко не все читаемые нами слова вызывают зрительные образы в воображении, то есть какая-то часть текстовой информации вообще не преобразуется в зрительные образы. А если образов нет, то мозг не может образовать связи, то есть не может запомнить. Более того, мозг человека не умеет запоминать последовательность информации. Это еще одна причина, по которой текстовая информация запоминается плохо.

Для того, чтобы информация была запомнена, необходимо учитывать, что чем большей предварительной обработке подвергается эта информация, тем надежнее она запоминается [4]. При этом, для того чтобы подвергнуть информацию основательной обработке и закодировать ее для длительного хранения, важно произвести целый ряд мысленных операций: прокомментировать новые данные, оценить их значение, поставить вопросы, с чем-то сопоставить и сравнить.

Запись информации в памяти и ее извлечение значительно облегчаются при осознанном выборе стимулов и концентрации на них внимания. Лишь постоянно задавая вопросы, что именно стоит запомнить и для чего, учитель может приучить ребенка концентрировать внимание на самом важном и тем самым облегчить запоминание [1].

На наш взгляд, целесообразно стимулировать логическое (смысловое) запоминание и бороться с механическим, неосмысленным запоминанием и вместе с тем при поднесении нового учебного материала избегать лишних разъяснений, которые не облегчают запоминание, а, наоборот, представляют собой ненужную нагрузку для памяти учащихся.

Учитывая все особенности памяти характерные для детей младшего школьного возраста и то, что текстовая (речевая) информация детьми запоминается гораздо хуже образной, нам кажется, что педагогу нельзя игнорировать использование мнемонических приемов при изучении русского языка. Исходя из этого, мы разработали мнемонические приемы для работы с лексическим материалом.

Цель – показать некоторые из мнемонических приемов для изучения лексики в начальной школе.

Что такое мнемотехника? Слова «мнемотехника» и «мнемоника» обозначают одно и то же – техника запоминания. Они происходят от греческого «mnemonikon» – искусство запоминания. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н. э.). Искусство запоминания названо словом «mnemonikon» по имени древнегреческой богини памяти Мнемозины – матери девяти муз. Первые сохранившиеся работы по мнемотехнике датируются примерно 86–82 гг. до н.э., и принадлежат перу Цицерона и Квинтилиана. Существует несколько определений мнемоники. Мы использовали термин «мнемоника» как искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается незапоминаемой: хронологические таблицы, разнообразные числовые таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и т.п. Овладение мнемотехникой – это овладение инструментальным навыком.

Некоторые приемы мнемотехники так прочно вошли в нашу жизнь, что многие люди их даже не замечают. Дорожные знаки, обычный алфавит – это яркие примеры внедрения мнемотехники в повседневную жизнь. Каждый человек в течение жизни вырабатывает для себя свою собственную систему запоминания. В школе ребенок заучивает соответствие звуков определенным символам – буквам. Когда буквы кодируются в комбинации точек и тире (азбука Морзе) – это также мнемонический метод. Педагогическая мнемотехника делает акцент на естественное запоминание при интенсивном «пережевывании» изучаемого материала, которое проявляется в многократном чтении текста; в многократном повторении вслух; в переписывании изучаемого материала из книги в тетрадь (составление конспектов); в перерисовке иллюстраций из учебников. Еще один вид мнемотехники – это организация учебного процесса в виде игры, создание большого количества вспомогательного (дидактического) материала.

Вот некоторые из мнемонических (мнемотехнические) приемов запоминания, которые можно применить при изучении лексического материала:

- Ритмизация – перевод информации в стихи, песенки, в строки, связанные определенным ритмом или рифмой. Запоминание стихов не рассматривается, так как считается, что создание стихотворения – это и есть, пусть сложный, но мнемонический прием дословного запоминания прозы.

Мы слова из русской речи,
 Из родного языка!
 Одинаково нас пишут,
 Одинаково нас слышат.
 Наподобие начинки
 Смысл запряган в серединке,
 Схожим лицам вопреки
 Мы по смыслу далеки. (Омонимы)

Слова-друзья живут на свете,
 И всем известны на планете.
 Имеют близкое значение,
 Пример, успех, удача, достижение...
 (Синонимы)

Запоминание терминов с помощью слов, которые дают «характеристику» им. Например, синонимы – это слова-друзья, омонимы – это слова-близнецы, многозначные слова – это слова-притворщики, фразеологизмы – это шумные фразочки, неологизмы – это слова-модники, историзмы – это немодные слова, археологизмы – это слова-старички и т.п.

- Находить яркие, необычные образы, картинки, которые по «методу связки» соединяют с информацией, которую надо запомнить.



Слова-омонимы

Слова-антонимы



Слова-синонимы

- Составление и разгадывание ребусов.



- Составление кроссвордов:
 1. Слова, близкие по значению, называются ...
 2. Ни то ни сё, отбиться от рук, одного поля ягоды – это ...
 3. Слова, которые одинаково произносятся и пишутся, но имеют разное значение, – это ...

4. Очи, уста, глаголет – это слова ...
5. Слова противоположные по значению – это ...

						С	и	н	о	н	и	м	ы
ф	р	а	з	е	о	Л	о	г	и	З	м	Ы	
				о	м	О	н	и	м	Ы			
у	с	т	а	р	е	В	Ш	и	е				
			а	н	т	О	н	и	м	ы			

Существуют и другие мнемонические приемы запоминания. Применение таких приемов помогает ребенку в усвоении материала, развивает его и дает возможность выработать для себя свою собственную систему запоминания.

На наш взгляд, эффективное изучение лексического материала на уроке русского языка предполагает обязательное использование мнемонических приемов, которые обеспечивают развитие памяти ребенка и способствуют эффективному усвоению изучаемого материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
3. Чеховских, М.И. Психология: учеб. пособие / М.И. Чеховских. – М.: Новое знание, 2006. – 380 с.
4. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М., Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

СЮЖЕТНАЯ КАРТИНКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данич О.В., (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»),
кандидат филологических наук, доцент
Богданова Е.С. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)

Одним из показателей уровня культуры человека является его речь. Несомненным является тот факт, что речевое развитие определяет результативность усвоения других дисциплин, создает предпосылки для активного и осмысленного участия в общественной жизни, обеспечивает необходимыми в личной жизни навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

Работа над связной речью, как устной, так и письменной, требует отдельного внимания, поскольку в настоящее время начальная школа испытывает острую необходимость в специальных методических средствах обучения с хорошо разработанной системой упражнений и заданий по развитию речи младших школьников.

Взаимообусловленность языковых, речевых и мыслительных способностей человека, их теснейшее взаимодействие в процессах речевой, речемыслительной деятельности – неоспоримый факт, из которого следует важнейший методический вывод: эффективно формировать и развивать указанные способно-

сти по отдельности невозможно. В современной школе усилия детей в основном направляются на изучение формальных признаков языковых явлений и выработку умения использовать эти явления в речи по правилам языка. Но в естественной речи живут мысли того, кто производит эту речь, поэтому мысль должна быть таким же объектом работы на уроках языка, как и слово, словосочетание, предложение и текст.

Динамичная природа языка обуславливает функциональные особенности слова как его основной единицы: оно может реализовывать свои функции в речи только в теснейшем взаимодействии с мышлением. В связи с преобладанием наглядно-образного мышления у младших школьников наиболее оптимальным и методически и психологически целесообразным в обучении связному высказыванию учащихся является, на наш взгляд, использование специально разработанной для этого изобразительной наглядности в виде сюжетных картинок, которые позволяют организовать эффективное развитие необходимых умений с помощью комплекса упражнений.

Использование такой наглядности позволяет органически соединить лексическую, лексико-грамматическую и речевую работу на уровне предложения и текста, а также обеспечить необходимую содержательную, смысловую основу для языковых и речевых действий, которые должны осуществлять учащиеся, выполняя поставленные перед ними задачи [1].

Это многоплановая и многоцелевая работа. Несомненно, развитие умений связного высказывания у младших школьников предполагает определенную этапность. Практика обучения показала необходимость выделения трех этапов: подготовительного, промежуточного и заключительного.

Сюжетная картинка на подготовительном этапе – это яркий эмоциональный стимул для детей и служит как источником мотива их речевого высказывания, так и его содержательной опорой. В этих целях используется специально разработанная сюжетная картинка с изображением определенного момента реальной действительности, окружающей младшего школьника, или ситуация из его повседневной жизни (дома, в школе, в парке, в зоопарке, за городом, в магазине и т.д.). Главные герои картинки такие же дети, как и сам младший школьник, что усиливает эффект личной соотнесенности с сюжетом, который становится для него лично значимым. Могут также использоваться сюжетные картинки из сказок, детских рассказов. Они разработаны с учетом особенностей восприятия младшего школьника и связанными с этим требованиями к их композиционному и цветовому оформлению.

На подготовительном этапе картинка дается сначала в полном объеме, затем в учебных целях она разделяется на небольшие фрагменты, т.е. изготавливаются флэш-карты с обязательным изображением одного из персонажей общего сюжета, что позволяет учителю акцентировать внимание младших школьников на средствах выражения – языковых и речевых.

На данном этапе организуется выявление учащимися с помощью учителя слов, связанных с сюжетной картинкой, т.е. лексики, которая необходима для построения высказывания на заданную тему. Таким образом, происходит последовательное описание флэш-карт. Все это можно сделать в ходе построения специальной лексической таблицы, а затем она используется при составлении речевых высказываний (предложений, текстов). Таблица может оформляться учителем на доске и будет иметь следующий вид:

Таблица – Перечень слов по теме «На поляне»

жить	мальчик	зеленый	очень
играть	поляна	яркий	настороженно
слушать	трава	теплый	тихо
кормить	дерево	красивый	спокойно
поить	камыш	умный	красиво
ухаживать	озеро	рыжий	
любить	бабочка	серый	
наслаждаться	баран	смешной	
думать	птица	задумчивый	
мечтать	лягушка	солнечный	
наблюдать	грива	прозрачный	
отдыхать	хвост	веселый	
приходить	лес	спокойный	

Слова в таблице фиксируются по группам. Отдельно показываются родовые понятия. Это делается для того, чтобы воспитывать у детей привычку осмысливать предметы окружающей действительности на понятийном уровне, устанавливая их место в иерархической системе взаимосвязанных понятий. Остальные слова группируются по частям речи. Грамматическая форма систематизации лексического материала будет способствовать развитию у детей умения дифференцировать слова по частям речи, осознавать их лексическое и грамматическое значение, функциональное назначение. Это, в свою очередь, поможет в выработке навыков осмысленного употребления слов в речи (дети будут видеть, что для составления предложений нужно выбирать разные слова из разных столбиков, будут лучше осознавать общие грамматические признаки, которые присущи словам каждого столбика, особенности функционирования слов в синтаксических конструкциях).

Глаголы в таблице записаны в форме инфинитива, хотя подбираться они будут из конкретных речевых ситуаций, в которых эти глаголы могут быть реализованы не только в неопределенной форме, но и в соответствующих формах числа, времени, наклонения. Фиксировать глаголы в форме инфинитива целесообразно по нескольким причинам.

Как известно, младшим школьникам заметить глагольные признаки в инфинитиве труднее, чем в спрягаемых формах. По этой причине в традиционном обучении дети знакомятся с неопределенной формой только в конце третьего года обучения. Если же ввести инфинитивные формы в предлагаемые лексические таблицы, то их использование в учебной работе можно начать значительно раньше, а саму работу считать пропедевтической. При построении речевых высказываний учащиеся часто вынуждены будут заменять неопределенную форму, указанную в таблице, какой-то конкретной спрягаемой формой глагола и постепенно начнут осознавать, что формы типа *прыгать*, *скакать* обозначают действия предметов, так же, как и формы типа *прыгает*, *скачет*. А чтобы обосновать предложенную форму записи глаголов в таблице, детям просто можно сказать, что глаголы (или слова, называющие действия предметов) будут записываться в таблице так, как они пишутся в словарях.

Аналогичные основания имеют и для записи прилагательных в «словарной» форме – форме единственного числа мужского рода, а также существительных в начальной форме. Составляя высказывания, дети при необходимости будут видоизменять существительные и прилагательные, что также создаст ус-

ловия для пропедевтического наблюдения за грамматическими особенностями этих категорий слов.

Для составления предложений и текстов ученикам, естественно, потребуются и вспомогательные, служебные слова – союзы, предлоги. Поскольку такие слова не определяются темой высказывания (они присутствуют в высказываниях на любую тему), ими не стоит отягощать таблицу слов. Учитель может сам сделать отдельную таблицу наиболее употребительных служебных слов в виде плаката и вывешивать ее в дополнение к составленным лексическим таблицам.

На промежуточном этапе работы, на материале включенных в таблицу слов, составляются предложения (эта работа может дополняться морфологическими, синтаксическими, орфографическими и другими заданиями).

На заключительном этапе работы составляется связный текст-повествование по сюжетной картинке или можно составить тексты – описания по флэш-картам. На данном этапе основная цель – научить младших школьников оперированию речевым материалом на уровне собственно связного высказывания и развитию у них, следующих умений:

- соотносить сюжет картинки с имеющимися в учебном опыте ребенка языковыми и речевыми средствами;
- правильно в языковом отношении оформлять речевое высказывание;
- композиционно правильно и логически последовательно излагать высказывание.

Несомненно, каждый из выделенных этапов несет свою дидактическую нагрузку в контексте обучения младших школьников связному монологическому высказыванию.

В целом же, как показало наше экспериментальное исследование, подобная организация работы над развитием связной речи младших школьников стимулирует формирование устойчивого интереса к учебе, а сама сюжетная картинка является ярким эмоциональным стимулом для детей и служит как источником мотива их речевого высказывания, так и его содержательной опорой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. – М.: изд. центр «Академия». – 1994. – 25с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ерофеева О.Н. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

Оценка результатов учебной деятельности учащихся является важным звеном учебно-воспитательного процесса. Контроль выявляет как достоинства, так и недостатки знаний и умений учащихся, что позволяет управлять учебным процессом, совершенствуя его формы и методы.

Наряду с традиционной системой контроля обучения, в настоящее время широкое распространение получили тестовые задания.

Тесты – это стандартизированные задания с вариантами ответов, среди которых имеются правильные и неправильные.

Вопрос о необходимости тестов в педагогике давно уже позитивно решила практика. Они нужны, если будут выполнять ряд функций.

Общепризнано, что тесты имеют большое значение и выполняют следующие функции:

- социальная функция тестов проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки детей младшего школьного возраста. В ходе контроля знаний с помощью тестов определяется соответствие достигнутых учащимися умений и навыков установленным государственным стандартом;

- образовательная функция состоит в закреплении и систематизации знаний, практических умений и навыков, повышении их качества (точность, полнота, осознанность, отсутствие пробелов, ошибок). Тесты помогают младшим школьникам применять знания в стандартных и нестандартных ситуациях, выбирать рациональные способы решения учебных задач, получать информацию с разных источников. В ходе выполнения тестовых заданий устанавливается связь предыдущего материала с последующим, что позволяет ученикам воспринимать его целостную структуру;

- развивающая функция тестов направлена на развитие памяти, внимания, мышления, творческих способностей, эмоциональной сферы и таких качеств личности, как трудолюбие, умение слушать, исполнительность и обязательность, самостоятельность и аккуратность;

- контролирующая функция тестов позволяет учителю получить информацию о достижении своих учеников, установить динамику этих достижений, уровень развития личностных качеств детей, степень усвоения программного материала;

- функция творческого роста учителя связана с тем, что тесты дают возможность учителю выявить достижения, недостатки и ошибки в его педагогической деятельности [1].

На уроках в начальной школе используются следующие виды тестов:

- тесты со свободным выбором ответа, предполагающие заполнение пропусков в истинных утверждениях;

- тесты альтернативные, которые требуют установления истинности или ложности утверждений;

- тесты, которые ведут к созданию схем, графиков и др. [2].

Тесты предполагают владение пользователем определенным объемом информации, поэтому они чаще всего применяются при закреплении или повторении знаний. Они обеспечивают учителю возможность получить достаточно оперативную информацию о результатах усвоения учащимися учебного материала и в соответствии с этим провести коррекционную работу.

По одному и тому же учебному материалу могут быть составлены тесты разной степени трудности, что расширяет возможности реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Иногда тесты составляют сами учителя начальных классов. При разработке учитываются достоинства и недостатки тестирования, а также четко очерчиваются требования к отдельному тесту или их системе. Они должны быть однозначно сформулированы: цели и тема, определено время применения теста. Процесс проведения теста осуществляется в виде однозначного алгоритма (заполнение пропусков, выбор ответа из предложенных вариантов и т. д.) [3].

При конструировании тестов рекомендуется пользоваться следующими методическими указаниями:

- тестовые задания легко читаются;

- задания не должны повторять формулировок, данных в учебнике, если тест предназначен для проверки уровня знаний;

- формулировка заданий не содержит двусмысленности;

– тестовые задания выполняются без громоздких вычислений;
– постановка вопроса и предполагаемые варианты ответов максимально исключают возможность угадывания ответа;

– тестовые задания, предполагающие выбор одного из предложенных ответов, содержат 3–5 вариантов ответов, подобранных по возможности так, чтобы наиболее характерные для данного случая ошибки были в них учтены [3].

Для того, чтобы выявить отношение учителей и учеников к тестированию, нами было проведено интервью (с учителями третьих и четвертых классов) и анкетирование (с двадцатью шестью учениками третьего класса) в СШ № 40 г. Витебска.

Анкетирование показало, что третьеклассникам нравится выполнять тестовые задания (78%). Полученные результаты отображены в рисунке 1.

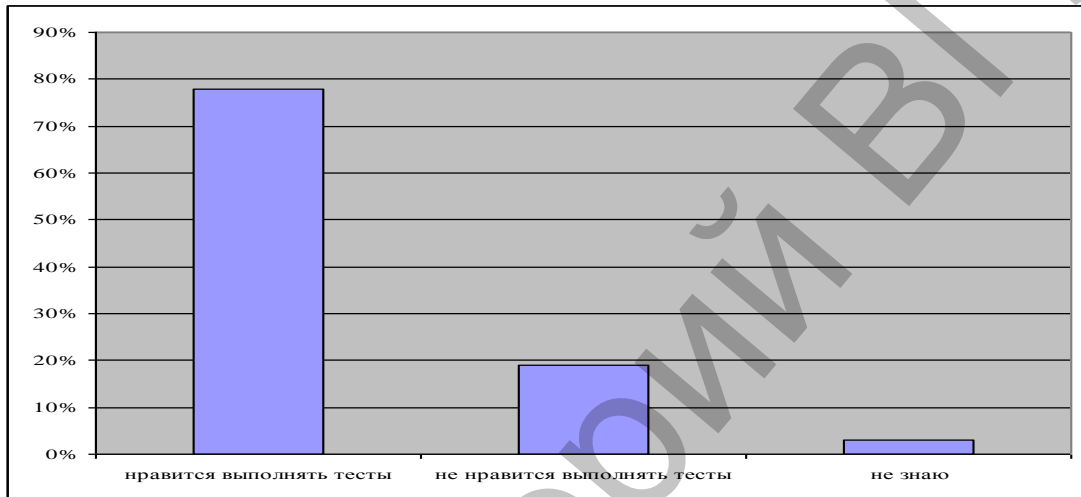


Рис. 1 – Отношение учащихся к тестовым заданиям

Мы выяснили также, на каких учебных предметах, учащимся больше всего нравится выполнять тестовые задания. Было установлено, что наиболее предпочитаемыми предметами для выполнения тестовых заданий являются «Человек и мир» (27%), математика (25%), русский язык (24%), и совсем небольшому количеству учащихся нравится выполнять тестовые задания по белорусскому языку и белорусскому литературному чтению (рисунок 2).

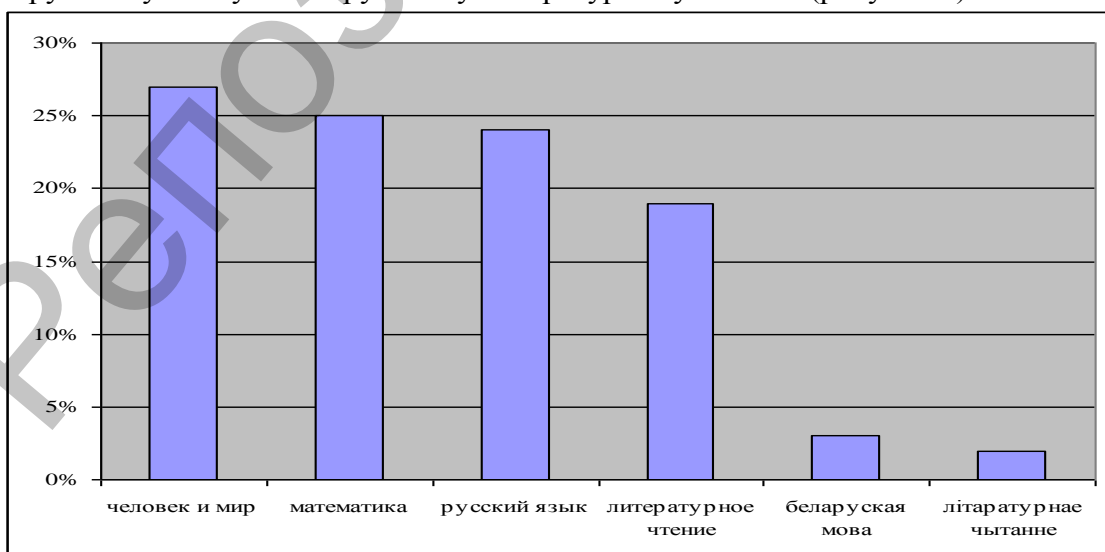


Рис. 2 – Предпочитаемые предметы для выполнения тестовых заданий

В процессе анкетирования учащихся выявили, что им больше всего нравятся задания, где необходимо обвести верный вариант (50%), а задания, к которым проявляется меньше интереса – это задания, где следовало заполнить схему или таблицу (7%) (рисунок 3).

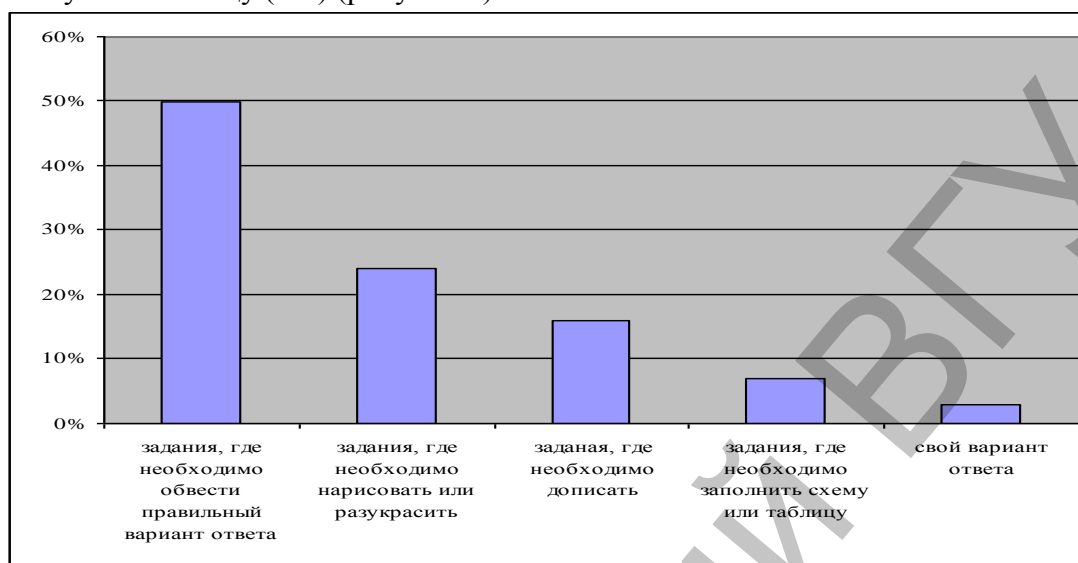


Рис. 3 – Предпочитаемые задания

Учителя начальных классов при интервьюировании положительно отозвались о тестах. По их мнению, применение тестов на различных уроках положительно влияет на процесс обучения и воспитания. Выводы, сделанные нами из интервью учителей:

- тест – это действенный инструмент диагностики;
- использование тестов стимулирует определенную форму активности учащихся;
- тесты экономят время педагога при проведении контроля знаний;
- тесты играют большую воспитательную роль, они позволяют обучающемуся самому активно включаться в процесс обучения.

Таким образом, тесты на уроках в начальной школе позволяют осуществлять диагностику уровня овладения учебным материалом каждым учеником, экономить учебное время при проверке заданий и оценке результатов обучения. Также они помогают выявить проблемы в знаниях младших школьников, а следовательно, понять и исправить ошибки, допускаемые ими. Оперативное получение сведений о знаниях и умениях каждого ученика позволяет строить и варьировать с учетом этого обучение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевская, И.А. Тестирование на уроке: аргументы «за» и «против» / И.А. Грушевская // Народная асвета. – 2007. – № 12. – С. 79–84.
2. Скаковский, В.Д. Вопросы формы, содержания и классификации тестовых заданий / В.Д. Скаковский // Народная асвета. – 2008. – № 9. – С. 14–18.
3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для систем образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

ПРИРОДООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Иванчикова Е.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

На современном этапе развития общества взаимодействие природы с человеком превратилось в глобальную экологическую проблему. Это обусловлено противоречием между все увеличивающимся негативным воздействием антропогенных факторов на окружающую среду и отсутствием эффективных природоохранительных технологий.

В связи с этим перед школой остро встала задача формирования у детей ответственного отношения к природе, которая не может быть осуществлена без включения учащихся в природоохранительную деятельность.

Актуальность участия школьников в природоохранительной деятельности обусловлено рядом причин:

- необходимостью повышения экологической культуры человека, постоянного сохранения и улучшения условий жизни, восстановления, рационального использования и приумножения природных богатств;
- низким уровнем восприятия экологических проблем как лично значимых;
- недостаточно развитой потребностью практического участия в природоохранной деятельности.

Объектом исследования являются младшие школьники, включенные в природоохранительную деятельность. Предметом исследования является процесс организации и проведения природоохранительной деятельности.

Актуальность проблемы природоохранительной деятельности учащихся выдвигает цель исследования: проанализировать опыт организации природоохранительной деятельности младших школьников и определить ее эффективное содержание.

Задачи исследования:

1. Проанализировать педагогическое наследие о природоохранительной деятельности учащихся;
2. Уточнить содержание природоохранительной деятельности младших школьников как важного элемента экологического воспитания;
3. Изучить опыт организации природоохранительной деятельности младших школьников учителями начальной школы.

Методы сбора данных:

1. Традиционно-педагогические:

- изучение передового педагогического опыта;
- работа с литературными источниками;
- беседа.

2. Методы изучения коллективных явлений:

- анкетирование.

Методы обработки данных: статистический метод (регистрация).

Анализ литературы показал, что проблеме природоохранительной деятельности младших школьников уделяли внимание многие педагоги. Я.А. Коменский рассматривал человека как органическую часть природы, живущего по законам природы и охраняющего ее богатства. Идеи Я.А. Коменского развива-

ли Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. К.Д. Ушинский рассматривал природоохранительную деятельность в максимальном приближении педагогического процесса к природе, и считал, что важным принципом образования есть рациональное использование природы, ее поддержание и обогащение. Л.Н. Толстой считал, что в естественном трудовом цикле взаимодействия человека с природой важной является забота об окружающем мире. Выдающиеся советские педагоги А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий также задавались вопросом о природоохранительном труде, в котором человек должен осознавать свою роль и место в природе, ответственно относиться к окружающей среде.

Затронутая проблема находит свое отражение и в современных исследованиях. Так, В.А. Сластенин отмечает, что одной из приоритетных целей современного образования является формирование ответственного отношения к окружающей среде, что подразумевает охрану своей местности и защиту природных богатств. [1] И.П. Подласый вводит понятие экологических воспитательных дел, которые понимаются как цепь непрекращающихся природоохранительных действий, соединенных с трудовым воспитанием. [2]

Ряд исследователей отмечают, что основным компонентом любого процесса является целеполагание. А.Н. Захлебный считает, что целью природоохранительной деятельности как элемента экологического воспитания является формирование системы научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения школьников к окружающей среде во всех видах их деятельности. [3] И.Т. Сураvegина определяет цель природоохранительной деятельности как формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе нового мышления. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране своей местности [4]. И.Д. Зверев считает, что основной задачей природоохранительной деятельности является теоретическое освоение школьниками знаний о природе, ее особенностях, деятельности в ней человека, об экологических проблемах и путях их решения в производстве, быту, в процессе отдыха [5].

Для выявления участия в природоохранительной деятельности младших школьников нами было проведено анкетирование в средней школе № 42 г. Витебска. Анкетирование использовалось в сочетании с методом беседы. Учащиеся 3 класса отвечали на следующие вопросы анкеты:

1. Нравится ли тебе бывать на природе?
2. Что ты больше всего любишь делать, находясь на природе?
3. Приходилось ли тебе оказывать помощь животным, растениям?
4. В каких делах по охране природы ты и твои друзья принимали участие?
5. Какие книги о природе ты читал?

Ответы учащихся на первый вопрос «Нравится ли тебе бывать на природе?» были единогласные: им нравится бывать на природе. Ответы на второй вопрос «Что ты больше всего любишь делать, находясь на природе?» оказались таковы: люблю ловить рыбу, собирать ягоды и грибы, купаться, разводить костер, делать из веток шалаш, играть на траве в футбол. На третий вопрос «Приходилось ли тебе оказывать помощь животным, растениям?» учащиеся отвечали следующее: нет, не приходилось, подбираю замерзшую птицу и кормил ее, подбираю котенка, забинтовывал сломанное дерево, подкармливаю зимой птиц. Ответы учащихся на вопрос «В каких делах по охране природы ты и твои друзья принимали участие?»: не принимал участие, делал с папой скворечник, принимал участие в озеленении класса и школьного двора. На вопрос «Какие книги о природе ты читал?» ответы оказались следующие: не читаю; читаю В. Бианки, Е. Чарушина.

В целом, анализ полученных данных убедил нас в том, что участие в природоохранительной деятельности младших школьников носит эпизодический случайный характер. В связи с этим нами было сделано предположение о том, что целенаправленная систематическая работа по природоохранительной деятельности младших школьников может повысить эффективность формирования у них бережного отношения к окружающей среде.

Содержание природоохранительной деятельности в начальной школе ориентировано на ее основополагающую цель: формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности. Данная цель проходит через все содержание учебной программы по курсу «Человек и мир». Кроме того, содержание курса включает в себя такой учебный материал, который способствует осознанию детьми себя как части природы.

Содержание природоохранительной деятельности может рассматриваться в двух аспектах: общественно полезный труд в школе, на школьном учебно-опытном участке и вне школы. [6]

Внутришкольная общественно полезная работа:

1. Работа по озеленению класса, школы.
2. Уход за обитателями живого уголка природы.
3. Работа на учебно-опытном участке.
4. Помощь в оборудовании класса-кабинета природоведения, школьного краеведческого уголка.
5. Организация выставок работ членов кружка (гербарии, коллекции, рисунки, поделки из природного материала).

6. Выпуск стенгазет, оформление информационных уголков. Внешкольный общественно полезный труд состоит из следующих основных видов:

I. Участие в охране природы родного края.

1. Организация охраны муравьев, птиц, рыб и других полезных животных (изготовление кормушек, сбор корма для подкормки птиц, шишек для подкормки белок в зимнее время).

2. Работа по охране зеленых насаждений дворов, улиц, дорог; по спасению рыбной молоди (работа «зеленых» и «голубых» патрулей).

3. Практические работы по очистке леса от сушняка, мусора, охрана молодых посадок от пожара.

4. Участие в борьбе с вредителями и сорняками сельскохозяйственных культур.

II. Обогащение природы родного края.

1. Посадка деревьев и кустарников, участие в создании парков, аллей и др.

2. Приведение в порядок существующих и закладка новых цветников.

3. Организация постоянного ухода за насаждениями и посадками.

4. Участие в массовых кампаниях по сбору плодов и семян древесных растений для лесопитомников, семян дикорастущих кормовых трав, лекарственного сырья.

III. Участие в смотрах-конкурсах, экспедициях.

Каждая из этих форм организации природоохранительной деятельности стимулирует разные виды познавательной активности учащихся, что формирует творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

Изучение педагогического опыта включения младших школьников в природоохранительную деятельность показало, что учителя используют в своей практике как традиционные формы организации работы (беседы, учебные дискуссии, ролевые игры, просмотр видеofilьмов), так и инновационные (метод

проектов, эксперимент), активные (организация клубов, экскурсий, внеклассная и внешкольная работа).

Так, на базе политехнической гимназии № 6 г. Минска создан клуб «Планета Маленького принца» под руководством А. В. Лебедюк. Опираясь на программу курса «Человек и мир», она разработала цикл занятий в области охраны природы. В этих мероприятиях активно участвуют не только дети, но и их родители. Каждый член клуба, как и герой сказки А. Экзюпери, чувствует себя в ответе за красоту и чистоту своей планеты, стремится сделать что-то хорошее для нее. Занятия в клубе дают детям экологические знания и опыт непосредственного контакта с природой, учат видеть проблемы в окружающем мире и принимать участие в их решении.

Интересен метод проектов Н.А. Стычинской. Она разработала проект «Я-экоконцепция», состоящий из трех блоков: «Познаю природу и себя в ней», «Изучаю природу и себя в ней», «Охраняю природу и себя в ней». Эти блоки представляют собой комплекс природоохранных, трудовых и творческих мероприятий. В рамках проекта, деятельность учащихся направлена на внесение реального вклада в изучение и охрану экосистем, пропаганду экологических идей.

Т.Г. Степанюк предлагает игру-путешествие «Я хочу расти и жить на чистой и красивой планете Земля!», представляющую собой путешествие по станциям «лес – березовая роща-поляна». Основная цель игры: привить любовь к родному краю, воспитывать бережное отношение к природе.

Таким образом, на основе изучения литературы и передового педагогического опыта по природоохранному воспитанию учащихся, были сделаны следующие выводы:

1. Природоохранительная деятельность – это составная часть экологического воспитания, целью которой является формирование ответственного и бережного отношения к природе, организация практической деятельности учащихся по защите, сохранению, улучшению природной среды, работа по предупреждению негативных поступков в природе, по пропаганде и разъяснению идей охраны природы.

2. Природоохранительная деятельность как целенаправленный процесс имеет свои цели, методы и формы организации.

3. В школах создается база для развития природоохранительной деятельности школьников. В ряде школ вводятся обзорные экологические уроки, проводятся внеклассные и внешкольные мероприятия, организуются клубы, создаются проекты. В своей практике учителя используют традиционные, инновационные и активные формы организации природоохранительной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
2. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
3. Захлебный, А.Н. Научно-технический прогресс и экологическое образование / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Советская педагогика, 1985. – 250 с.
4. Суравегина, И.Т. Экологическое образование в школе / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М.: Советская педагогика, 1990. – 215 с.
5. Зверев, Н.Д. Экогласность и образование / Н.Д. Зверев. – М.: Советская педагогика, 1991. – 150 с.
6. Минаева, В.М. Внеклассная работа по природоведению в начальных классах / В.М. Минаева. – Мн.: Народная асвета, 1980. – 87 с.

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кишкович Д.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Шарапова И.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в настоящее время приобрела особую актуальность. Это обусловлено тем, что в последние годы происходит увеличение хронических заболеваний, резкое ухудшение здоровья детей. Школе отводится особая роль в предупреждении развития заболеваний.

В начальной школе важное значение должно придаваться осанке учащихся, так как ее функциональные нарушения являются одним из самых распространенных отклонений в состоянии здоровья у современных детей. В этом возрасте нарушения осанки возникают и усугубляются одновременным развитием мышечной системы, костного и связочно-суставного аппаратов ребенка. В связи с этим учебно-педагогический процесс в начальной школе должен создать условия для сохранения правильной осанки учащихся. От опыта, умений и навыков учителя в определенной мере будет зависеть состояние здоровья детей.

Целью нашей работы является выявление взаимосвязей осанки и состояния здоровья школьников, уточнение и дополнение конкретных рекомендаций по сохранению правильной осанки.

В исследовании мы опирались на определение, что осанка- это привычное положение тела человека в покое и при движении, которое формируется с самого раннего периода детства в процессе роста, развития и воспитания [1]. Правильная осанка характеризуется симметричным развитием правой и левой частей тела, при этом шейный и поясничный отделы позвоночника слегка прогнуты вперед, грудной – назад. Естественные изгибы позвоночника выражены умеренно, лопатки расположены симметрично, плечи на одном уровне и слегка развернуты, живот подтянут, ноги прямые, своды стоп нормальные, мышцы хорошо развиты, походка красивая, упругая [2].

Признаками неправильной осанки служат: сутулость, усиление естественного изгиба позвоночника в грудной области (кифотическая осанка) или поясничной (лордотическая осанка), а также сколиоз, т.е. боковое искривление позвоночника.

По мнению Ворсина Е.Н., Гужаловского А.А., Глазыриной Л.Д., нарушению осанки способствуют[3]:

- недостаток двигательной активности. Это наиболее частая причина возникновения нарушений осанки и как следствие – слабость мышц туловища, либо неравномерность их развития. Мышцы спины, если они в порядке, поддерживают позвоночный столб сзади, мышцы живота помогают поддерживать его спереди;
- длительное вынужденное сидение на одном месте, особенно если стул и стол не соответствует росту и пропорциям тела ребенка;
- ношение тяжести (набитого книгами портфеля) в одной руке.

Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы дают нам основания утверждать, что нарушения осанки, особенно в период роста, могут вызвать стойкие деформации костного скелета, расстройство нервной деятельности, двигательного аппарата, головные боли, повышение утомляемости, снижение аппетита, ухудшение деятельности органов дыхания, кровообращения, пищеварения, мочевыделения и т.д. Результаты исследования нашли подтверждение в рисунке, таблице [4].

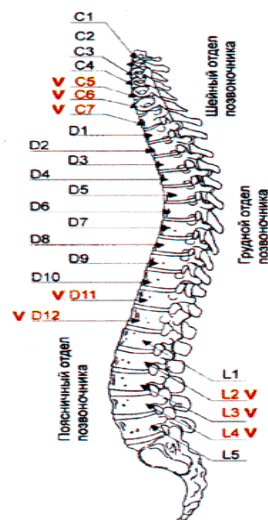


Рисунок – Позвоночный столб.

Таблица – Взаимосвязь положения позвоночника и состояния здоровья

Обозначение позвонка	Органы и части тела, функция которых зависит от правильного положения позвонка	Симптомы и патологические состояния, возникающие при неправильном положении позвонка
C1	Гипофиз, внутреннее ухо, мозг, симпатическая нервная система	Головные боли, нервозность, повышенное артериальное давление, мигрени, проблемы со сном
C2	Глаза, зрительный и слуховой нервы, височные кости	Заболевания глаз, аллергии, снижение слуха, обмороки
C3	Щеки, внешнее ухо, лицевой нерв, зубы	Невралгии, нефриты, угри
C4	Нос, губы, рот, евстахиева труба	Нарушение слуха, увеличенные аденоиды
C5	Голосовые связки	Боль в горле, тонзиллит, ларингит
C6	Мышцы шеи, надплечья	Боли в шее, в плечах, в затылке
C7	Щитовидная железа, плечевой сустав, локтевой сустав	Гипотиреоз, нарушение подвижности в плечах и локте
D1	Руки, запястья и ладони, пищевод и трахеи	Астма, кашель, боли в руках и ладонях
D2	Сердце, перикард, коронарные артерии	Аритмии, боли за грудиной, ишемическая болезнь
D3	Бронхи, легкие, плевра, грудь и соски	Бронхиты, астма, плевриты, пневмонии
D4	Желчный пузырь, общий желчный проток	Камни в желчном пузыре, желтуха, нарушение усвоения жиров
D5	Печень, солнечное сплетение	Расстройства работы печени, желтуха, нарушение свертываемости крови
D6	Желудок	Гастриты, язвы, нарушения пищеварения
D7	Поджелудочная железа, двенадцатиперстная кишка	Диабет, язвы, расстройства пищеварения и стула
D8	Селезенка, диафрагма	Расстройства пищеварения, икота, нарушение дыхания
D9	Надпочечники	Аллергические реакции, слабость иммунной системы
D10	Почки	Болезни почек, усталость, слабость
D11	Почки, мочеточники	Расстройства мочеиспускания, хронические заболевания почек
D12	Тонкая и толстая кишки, паховые кольца, фаллопиевы трубы	Нарушения пищеварения, заболевания женских половых органов, бесплодие

Обозначение позвонка	Органы и части тела, функция которых зависит от правильного положения позвонка	Симптомы и патологические состояния, возникающие при неправильном положении позвонка
L1	Аппендикс, брюшная полость, слепая кишка, верх бедра	Грыжи, запоры, колит, диарея
L2	Аппендикс, брюшная полость, слепая кишка, верх бедра	Аппендицит, кишечные колики, боли в бедре и паху
L3	Половые органы, мочевой пузырь, колено	Расстройство мочевого пузыря, импотенция, боли в коленях
L4	Предстательная железа, голени, стопы	Боли в голених, стопах, нарушения мочеиспускания
L5	Голени, стопы, пальцы ног	Отеки, боли в лодыжках, плоскостопие
Крестец	Бедренные кости, ягодицы	Боли в крестце
Копчик	Прямая кишка, задний проход	Геморрой, нарушение функции тазовых органов

Анализ таблицы показывает, что нарушение осанки служит источником многих заболеваний внутренних органов. Между осанкой и здоровьем существует прямая связь, правильная осанка – это не только залог красоты, но и крепкого здоровья.

При проведении исследования мы учитывали и то обстоятельство, что в младшем школьном возрасте резко изменяется образ жизни. Учебная деятельность становится ведущей и учащимся не только приходится ограничивать свою естественную двигательную активность, но и длительное время поддерживать статическую позу, сидя за партой или учебным столом. Общая двигательная активность детей с поступлением в школу падает почти на 50%. В это время нейтрализовать отрицательные явления способна игровая деятельность. Игра должна обеспечивать ребенку необходимый двигательный режим. Особенно ценны в этом отношении подвижные игры, где школьник не только получает разностороннее физическое развитие, но и укрепляет свое здоровье.

Полученные данные привели к необходимости разработки конкретных рекомендаций по формированию, сохранению и исправлению осанки в условиях школы и во внеурочное время, которыми могут воспользоваться ученики, учителя, родители:

- Мебель в школе и дома необходимо подбирать в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Конструкция стола и стула должна обеспечивать опору для туловища, рук и ног, симметричное положение головы и плечевого пояса. Размеры мебели должны соответствовать росту ребенка: длина сиденья стула – длине бедер, высота его ножек – длине голени. Важно, чтобы спинка стула имела небольшой наклон назад. Это позволяет откинуться, расслабиться, дать отдых позвоночнику. Стопы должны стоять на полу (или на подставке, если стул велик для данного ребенка).

- Ограничивать доступ к компьютеру, для того чтобы он не принес школьнику физического и психического вреда. Необходимо правильно организовать рабочее место. Ребенок должен сидеть на расстоянии 50–60 см от монитора, источник света располагаться слева от экрана, чтобы предупредить чрезмерное утомление глаз. У детей с нарушениями зрения существенно снижается двигательная активность, что ведет к отставанию в показателях физического здоровья из-за плохо развитого мышечного корсета. В результате исследования выявлено, что аномалии развития зрительной системы приводят к нарушениям осанки. Для младших школьников время пребывания за компьютером не должно превышать 15–20 минут. Следить за позой ребенка, оценивая правильность осанки за столом.

- Соблюдать правильную осанку нужно не только в положении сидя, но и в положении стоя, в движении. Дети в играх долго находятся в одной позе (в приседе, сидя на стуле, стоя и пр.). Не прерывая хода игры, необходимо предложить им выполнить дополнительные действия, требующие изменения позы. Игра не нарушается, но происходит смена деятельности.

- Постель не должна быть слишком мягкой, подушка – большой. Длина кровати больше роста ребенка на 20–25 см, чтобы он мог свободно вытянуться.

- Нельзя допускать, чтобы ребенок спал, свернувшись «калачиком», с подтянутыми к груди ногами. В этом положении смещаются лопатки, сдавливаются верхние ребра в грудной полости, искривляется позвоночник. Лучше всего, если он спит на спине.

- Целесообразно иметь ранец, который школьник будет носить за спиной. Почти у всех детей до 8–9 лет лопатки немного торчат, а регулярное ношение ранца выпрямляет спину, убирает лопатки на место.

- Опасность изменения осанки ребенка может возникнуть, если его водить за одну и ту же руку в течение продолжительного времени (стимулирует боковое искривление позвоночника, асимметрию плечевого пояса).

- Самым действенным способом исправления осанки является активизация занятий физическими упражнениями, подвижные игры. Большое внимание уделяется созданию «мышечного корсета». Наиболее эффективны те виды спорта, в которых имеется симметричная нагрузка: бальные танцы, хореография, плавание, лыжи, волейбол, верховая езда. Не рекомендуются виды спорта, где нагрузка асимметричная: бадминтон, бокс, акробатика в паре, баскетбол, теннис, стрельба из лука.

- При недостаточности костно-мышечной системы необходимы общеукрепляющий режим, полноценное, богатое витаминами питание, длительное пребывание ребенка на свежем воздухе, массаж.

Таким образом, профилактическими мероприятиями можно ликвидировать или остановить прогрессирование многих заболеваний. С этой целью в школах необходимо своевременно доводить до сведения педагогов и родителей результаты углубленных медицинских осмотров школьников, шире осуществлять пропаганду санитарно-гигиенических знаний среди педагогов, родителей и учащихся, используя для этого научно-практические конференции, собрания, стенную печать и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Популярная медицинская энциклопедия / гл. ред. Б.В. Петровский. – М.: «Советская энциклопедия», 1979. – 704 с.
2. Основы валеологии и школьной гигиены: учебное пособие / М.П. Дорошкевич [и др.]. – 3-е изд. – Минск: Выш. шк., 2007. – 238 с.
3. Физическое воспитание в 1–4 классах общеобразовательной школы: пособие для учителя / Е.Н. Ворсин [и др.]; под ред. Е.Н. Ворсина. – Мн.: ПК ИП «Асар», 1995. – 176 с.
4. Прищепа, И.М. Возрастная анатомия и физиология: учеб. пособие / И.М. Прищепа. – Минск: Новое знание, 2006. – 416 с.

К ВОПРОСУ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коротина А.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Амасович Н.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

Нравственное воспитание является важнейшей задачей практически всех программ дошкольного образования. При всем многообразии нравственных аспектов представленных в программах педагоги отмечают детскую агрессивность, жестокость, эмоциональную глухоту, замкнутость на себе и собственных интересах. В связи с этим разработка новых путей духовно-нравственного воспитания является в настоящее время одной из главных задач, которую ставят перед собой педагоги, психологи, родители.

В последние годы всё чаще и чаще проблема духовно-нравственного воспитания соотносится с именем И.А. Ильина, человека, исследовавшего проблемы национальной духовности.

Говоря о глобальном кризисе, постигшем современный мир, И.А. Ильин утверждал, что этот кризис связан с кризисом духовности.

Вводя такое понятие, как духовный опыт человека И.А. Ильин приходит к выводу: самое главное в деле воспитания – пробудить в ребенке «духовные переживания» для постижения таких понятий, как национальное и патриотическое служение, честь, благородство, совесть, любовь, истинное знание.

И.А. Ильин неустанно повторял, что духовность – качественная особенность человеческого рода. Поэтому все люди, причастные к воспитанию ребёнка, должны пробудить и уверить в нем духовность [1, с. 404–410].

Вот почему нельзя упустить детство как самую важную пору в формировании духовности человека, и если в детстве не состоится пробуждение духовности человека, то эгоизм имеющий глубокие биологические корни, попросту не даст развиваться духовному началу.

К проблеме духовности и нравственности не раз обращались педагоги, философы, мыслители: И.Ф. Богданович, А.Г. Ободовский, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.А. Ильин, В.А. Сухомлинский.

Объект нашей работы является ребёнок дошкольного возраста.

Выделение развития духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста, в качестве предмета исследования, определило наши целевые ориентации: научно обосновать содержание и технологию работы по формированию духовно нравственных качеств в дошкольном учреждении и предложить практические рекомендации воспитателям ДОУ.

В организации исследования мы исходим из того, что формирование духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста может быть сформировано если:

- осуществляется на диагностической основе с учетом исходного уровня сформированности духовно-нравственных качеств;
- ребёнок систематически упражняется в решении широкого круга нравственных задач;
- в процессе решения духовно-нравственных задач проявляется единство эмоционального и рационального.

Теоретико-методологической основой решения исследовательских задач явилась концепция деятельностного подхода к развитию личности; философское положение об определяющей роли социальной среды и собственно активно преобразующей деятельности личности в процессе ее развития.

Нравственность представляет собой сложное социально-психологическое образование, состоящее из личных убеждений и эмоциональных позиций, «контролирующих» потребности и мотивы и определяющих интересы личности, ее духовный облик и образ жизни. Нравственность «задает» поведение человека изнутри, помогает устоять перед напором негативных внешних воздействий и противодействий, что обеспечивает уважение человека к самому себе. Поэтому, нравственность можно определить как осознанное и выработанное личностью убеждение в необходимости придерживаться моральных норм в отношении к миру, людям и самому себе.

Мораль – это отточенный поколениями нравственный закон, определяющий ценностные основы жизнедеятельности человека, воспринимаемый им не как догма, а как осознанная необходимость [2, с. 103–105].

Очевидно, что морально-этические качества личности – это первая ступень формирования нравственного и духовного человека, которая закладывается в младшем возрасте.

Утверждение новой педагогической парадигмы (парадигмы активного воспитания и развивающего образования, парадигмы повышения профессионализма педагогов и повышения педагогического потенциала семьи) требует перехода от модели воспитания как информационно-назидательного воздействия:

- к модели развития активного нравственного сознания, чувств, поведения ребенка и взрослых;
- к модели развития коммуникативной, культурной, нравственной и духовной компетентности детей, педагогов и родителей;
- к модели развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, оснащения их социокультурными технологиями межличностного, внутрисемейного и межсемейного взаимодействия, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения и социализации.

Эти новые подходы к взаимодействию ДООУ с семьей раскрываются во многих программах воспитания детей и программах педагогического сопровождения семьи в контексте отечественных традиций, например в программах «Школа семейной духовной культуры», «На пороге школы», «Учимся вместе с детьми», «Рождение и воспитание здорового ребенка», «К здоровой семье – через детский сад».

При анализе программ по духовно-нравственному воспитанию мы не нашли их белорусских аналогов, поэтому перечислены только российские варианты.

На основе анализа существующей практики организации духовно-нравственного воспитания, бесед с педагогами мы попытались сформулировать общие стратегические принципы, которые должны быть положены в основу программно-методического обеспечения духовно-нравственного воспитания, и смогут реально работать в современных условиях:

- ❖ принцип возрастного и индивидуального подхода в воспитании детей;
- ❖ принцип системности;
- ❖ принцип эффективного взаимодействия;
- ❖ принцип ориентации родителей на обеспечение предпосылок для психофизического развития и духовно-нравственного становления личности ребенка;
- ❖ принцип интерактивности;
- ❖ принцип культуросообразности, способный содействовать обеспечению преемственности отечественных традиций;
- ❖ принцип освоения педагогами, родителями и детьми ведущих ценностных ориентаций, свойственных отечественному образу жизни, развитие внутреннего духовного мира;

❖ принцип культурной и психологической адаптивности содержания воспитательных программ и программ взаимодействия образовательных учреждений с семьей.

Эти принципы, с точки зрения специалистов, являются приоритетными в создании развивающейся системы «ребенок- воспитатель-родитель», различные характеристики которой могут варьироваться в зависимости от особенностей образовательного учреждения, региона, специфики социального заказа [3, с. 15–16].

На современном этапе развития образования в условиях вариативности и демократизации нет проблем с отбором содержания для создания индивидуальных программ развития и воспитания, но есть другая проблема – реализация данных программ в условиях образовательного учреждения [3, с. 17].

При реализации программ по духовно-нравственному воспитанию в дошкольных учреждениях по нашему мнению наиболее сильным воспитательным процессом в личностном развитии обладают игра, сказка, труд.

Игра в жизни ребёнка – важный вид деятельности, удовлетворяющий его стремление к движению, к жизни. Нормально развивающийся ребёнок много и с удовольствием играет. Игра наполняет жизнь ребёнка интересным содержанием, организует и регулирует его поведение. Дети, которые много и содержательно играют, меньше шалят, растут более организованными, дисциплинированными. Игра – важное средство воспитания моральных чувств и представлений, нравственных поступков и культуры поведения [3, с. 85–87].

Сказка. Чтение сказок способствует духовно-нравственному воспитанию детей. Исследователи народной культуры утверждают, что в сказке лучше чем где-либо, выражается народная философия со всеми её национальными особенностями.

Темы веры, добра, милосердия и послушания составляют духовно – нравственное содержание сказок. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны.

Труд. Доброта, забота о человеке, потребность доставлять радость другим – вот что должно служить мотивом, побуждающим ребёнка к труду. Трудлюбие плюс доброта – тот удивительный комплекс, который поднимает человека на моральную высоту.

Таким образом, духовно-нравственное развитие личности это – процесс становления отношения к родителям, окружающим, к коллективу, к обществу, Родине, к труду, к своим обязанностям и к самому себе...

Педагогическая наука и практика свидетельствует о том, что именно в дошкольном возрасте фактически складываются психологические механизмы личности, образующие её единство. Это только в процессе общения с людьми, где определяются личные отношения. И от того каков характер этих отношений, во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у ребёнка. Ответственность за эту сформированность ложится на родителей и педагогов, следовательно, ключевыми могут выступать следующие положения:

- 1) нравственная основа личности закладывается в дошкольном возрасте;
- 2) родители и педагоги несут ответственность за сформированность духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста;
- 3) необходимо полное взаимодействие семьи и детского сада при организации воспитательного процесса.

Необходимо внедрять в практику наиболее ценные и эффективные средства воздействия на детей: игра, сказка, труд. На наш взгляд, именно данные средства эффективны в организации духовных побуждений, стремлений к норме идеалу к норме, эталону; труд, сказка, игра позволяют аккумулировать в личности ребенка и «инстинкт самосохранения». Поэтому, чем раньше в лично-

сти ребёнка «будут установлены те веса, на которых он способен взвешивать человеческие деяния и мировые события», им раньше будет организован «главный штаб», в котором он будет принимать судьбоносные решения своей жизни, тем прочнее будет заложен камень его бытия, тем раньше сформируется духовный характер [1, с. 468–469].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, И.А. Собр. Соч.: в 10 т. / И. А.Ильин. – М., 1998. – Т. 6.
2. Макимова, В. Рассказы для родителей // Ребёнок в детском саду. – 2006. – 6. – С. 121–128.
3. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / В.Г. Нечаева, Г.А. Маркова. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кралько Ю.И. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф.,
кандидат филологических наук, доцент

Современный этап развития методологии преподавания русского языка характеризуют новые подходы к определению целей обучения. Входит в обиход понятие «компетенция», актуальным становится формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся.

Утверждение названных понятий обусловлено достижениями современной психологической и лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующей общие закономерности речевого общения и функционирование языковых средств в реальных актах общения, и когнитивной лингвистики, предлагающей системное описание и объяснение механизмов усвоения языка.

К тому же обновление информационно-коммуникативного пространства выдвигает в качестве центральной проблему развития у человека способностей восприятия информации и использования современных коммуникативных языков и кодов культуры. Показателем «соответствия» человека современным социокультурным изменениям выступает информационная культура личности, освоение которой предполагает формирование базовой «культурной грамотности» как минимума знаний, позволяющих человеку постигать целостность современной культуры. Это предполагает обращение к ресурсам образовательной системы. Достижение «культурной грамотности» в этом случае рассматривается как ключ к установлению коммуникативных «каналов» и межкультурного взаимодействия.

Наконец, введение понятий компетенции и ее типов соотносится с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками [1, с. 81]. Основная теоретическая предпосылка введения этих понятий – это разграничение языка и речи. Несомненно, свое влияние оказывает и активное взаимодействие методик преподавания языков, в частности методик русского языка как иностранного и как средства межнационального общения, где понятия уже сложились и получили признание.

Введение понятия «компетенция» в методику преподавания русского языка в школе связано с поисками более точного, строгого определения целей обучения, с выявлением уровней владения языком, иначе говоря, с ответом на вопрос, как ученик овладевает и владеет языком. Под компетенцией в современ-

ной методике понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и которые обеспечивают овладение им и, в конечном счете, служат развитию личности школьника.

Исходя из такого понимания компетенций, описание их включает в себя: 1) знания, которые должны быть усвоены; 2) умения и навыки, которые в соответствии с деятельностным подходом должны быть сформированы.

В теории и практике преподавания русского языка выделяются компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная, лингвокультурологическая (лингвострановедческая, этнокультуроведческая, социокультурная). Трактовка этих понятий, понимание их содержания и структуры, интерпретация их соотношения далеко не однозначны в современной лингводидактике.

Современный период развития методики преподавания языков характеризует обостренный интерес к культуросоносной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Изучение языка должно формировать лингвокультурологическую компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом.

Говоря об лингвокультурологической компетентности личности, нельзя не учитывать определенных аспектов семиотического подхода в лингвокультурологических исследованиях, позволяющих уточнить и конкретизировать данное понятие [2, с. 53]. С точки зрения семиотики, культура – это некоторый объем знаний (информации), которую вырабатывает человечество для адекватной интерпретации того, что говорят и делают люди. При этом данная информация проявляется себя в артефактах, репрезентирующих определенные формы и модели данной интерпретации. Сумма артефактов образует знаковую систему, функционирование которой внутри культуры и за ее пределами приводит к обмену информацией. В рамках семиотического подхода важным является, с одной стороны, понимание того, что представляет собой данная информация (то есть те модели, с помощью которых происходит контакт общества с миром), а с другой – как данная информация материализуется, то есть фиксируется и получает способность к тому, чтобы быть переданной и полученной членами общества.

В рамках этого подхода лингвокультурологическая компетентность включает лингвистическую компетентность, которая трактуется в методике преподавания русского языка неоднозначно. Иногда этот термин употребляется как синоним языковой компетенции.

Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления речевого опыта учащимися. Она включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий. Но не только. Специфика преподавания русского языка в школе с русским языком обучения открывает возможность для широкого понимания термина. Лингвистическая компетенция включает также формирование представлений «о том, как русский язык устроен, что и как в нем изменяется, какие ортологические аспекты являются наиболее острыми» [3, с. 398], усвоение тех сведений о роли языка в жизни общества и человека, на которых воспитывается постоянный устойчивый интерес к предмету, чувства уважения и любви к русскому языку. Лингвистическая компетенция состоит также из учебно-языковых умений и навыков.

Усвоение знаний о языке ни в коей мере не является самоцелью. Известно, одна из задач развития личности – «учить мыслить». «Многие науки, – писал К.Д. Ушинский, – обогащают только сознание дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика начинает развивать самосознание человека! Она является началом самонаблюдения человека над своей душевной жизнью... Внутренняя цель изучения грамматики отечественного языка вытекает из того ее значения,

которое мы признали за грамматикой как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах» [4, с. 263–264] .

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности.

По мнению Э.А. Орловой, лингвистическая компетентность – это «коммуникативная характеристика, определяющая меру владения языком в процессах обмена информацией, согласно следующим параметрам: правильность – соответствие высказывания признанным в культуре грамматическим правилам; реализуемость – способность контролировать размер и смысловую глубину грамматически правильных высказываний; приемлемость – соответствие высказывания конкретной социокультурной ситуации; встречаемость – частота, вероятность употребления языковой единицы» [5, с. 7] .

Лингвокультурологически компетентная личность – это целостная личность, способная к активному формированию концептов как единиц ментальных ресурсов сознания и информационной структуры, отражающей знание и опыт человека, концептов как интерпретаторов смыслов, складывающихся в иерархические, ассоциативные семантические сети [6, с. 305]. Это личность, не только открывающая ценностно-смысловое измерение реальности, но и способная участвовать в создании новых социально-значимых концептов культуры.

Отчетливо осознавая, что в науке важно не только теоретическое осмысление и принятие новых концепций, но и практическая реализация новых подходов, что особенно актуально для лингводидактики, мы предприняли попытку разработать комплекс заданий для младших школьников, направленный на формирование их лингвокультурологической компетентности. В комплексе, в частности, могут быть рассмотрены безэквивалентные и мифологизированные языковые единицы, паремнологический, фразеологический фонд языка, а также метафоры и образы.

Таким образом, актуализация понятия «лингвокультурологическая компетентность» и его разработка как новой культурологической категории связаны со становлением информационного общества. Одним из основных факторов, свидетельствующих о зарождении в его недрах нового типа культуры является процесс информатизации социокультурной среды, формирование единого информационно-коммуникативного пространства. Фактически речь идет о новой, информационной цивилизации, связанной с колоссальным, не виданным ранее влиянием современной «индустрии информации» на все стороны жизнедеятельности человека [7, с. 227]. Введение этих понятий – закономерное следствие теоретического осмысления целей преподавания русского языка в свете становления информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистический портал [Электронный ресурс] / Интересные статьи об английском языке. – Режим доступа: <http://www.langinfo.ru>. – Дата доступа: 19.12.2008.
2. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М., 2002. – 186 с.
3. Шанский, Н.М. Школьный курс русского языка: Актуальные проблемы и возможные решения // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 6–12.
4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. – М., 1989. – Т. 4. – 520 с.
5. Орлова, Э.А. Культурная (социальная) антропология. – М.: Академический проект, 2004. – 464 с.
6. Микешина, Л.А. Философия науки. – М.: Изд-во Флинта, 2005. – 322 с.
7. Тоффлер, Э. Третья волна. – М.: Изд-во АСТ, 1999. – 320 с.

ДИАГНОСТИКА УТОМЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Кунцевич К.В., Залевская А.В. (г. Витебск, УО «ВГМУ», 3 курс)
Научный руководитель – Городецкая И.В.,
доктор медицинских наук, профессор

Знания в области утомления за последние 50 лет настолько расширились, что переросли рамки старой классической концепции, сформулированной в начале XX века многими физиологами, о невозможности определять утомление.

Основные причины трудности количественной оценки утомления: во-первых, отсутствие физиологических знаний о процессах истощения, если под истощением понимать весь комплекс изменений, развивающихся в ткани во время ее деятельности и ведущих к понижению ее работоспособности и во-вторых, основной корковый процесс – торможение, который имеет место при утомлении, не является специфическим для этого состояния. [1]

Однако все эти трудности всецело относятся к диагностике утомления на изолированных препаратах животных, т.е. в основном касаются количественной оценки утомления. Несколько по-иному представляется возможность определения утомления на целостном организме человека, его качественная оценка. Это обусловлено тем, что накоплен определенный фактический материал, характеризующий основные проявления утомления при физических нагрузках человека, имеется достаточное количество различных разработанных методик по определению функциональных возможностей организма, определена клиническая картина выраженного утомления.

В клинической практике диагностика утомления основана на учете субъективных данных индивида, получаемых на основании расспроса (анамнеза), и объективных изменениях в органах и системах, сопутствующих утомлению. Учитывается также и один из ведущих признаков утомления – изменение работоспособности. Субъективные данные позволяют определить некоторые функциональные расстройства и нервно-психического состояние человека, когда объективные методы исследования часто еще не дают никаких сведений об утомлении человека. Расспрос индивида имеет большое значение для ранней диагностики утомления. Субъективные ощущения индивида, нарушения его общего самочувствия являются самыми ранними, часто важнейшими и нередко единственными проявлениями состояния утомления [1].

Придавая большое значение субъективной оценке того или иного факта, академик А.А. Ухтомский (1927) писал: «Мы оказались бы в довольно карикатурном положении, если задались правилом пренебрегать «субъективными» проявлениями утомления и до тех пор не верить человеку, что он устал, пока он не даст нам доказательство в виде отрицательной плетизмограммы или в виде чрезмерного дыхательного коэффициента. Так называемые «субъективные» показатели столь же объективны, как и всякие другие, для того, кто умеет их понимать и расшифровывать».

В практике педагога и школьного врача очень важно уметь определять признаки значительного утомления учащихся. Многие педагоги-исследователи [2] указывают следующие признаки значительного утомления учащихся на уроке, которые может использовать учитель для определения состояния школьников:

- стремление вытянуться, откинуться на спину стула;
- частая смена поз, повороты головы в стороны, поддержание головы рукой;

- ослабление или отсутствие реакции на новые раздражители;
- суетливые движения рук или пальцев рук;
- отвлечение от работы на уроке одноклассников;
- апатия (полное отсутствие проявления интереса к обсуждаемым на уроке вопросам).

Школьный врач при состояниях чрезмерного утомления должен обратить свое внимание на наличие и характер болевых ощущений в области сердца, печени, мышц. Особенно важно установить локализацию болей, их иррадиацию, время появления, длительность и характер, а также наличие диспептических явлений (тошнота, рвота).

При расспросе учащегося нужно уточнить, наблюдались ли прежде боли, диспепсия, отсутствие чувства свежести, бодрости, снижения работоспособности, нарушения сна, аппетита, неустойчивое настроение, когда появлялись, сколько времени держались.

Школьному врачу следует выяснить у учащегося: 1) начало утомления (когда, где и как оно началось, внезапно или постепенно, каковы были его первые проявления; 2) применявшееся лечение (какие средства и как применялись); 3) причину утомления, по мнению учащегося. Этот последний вопрос важен, так как дает возможность узнать действительную причину утомления, потому что школьник при этом сообщает нередко очень существенные сведения, облегчающие понимание развития этого состояния.

Касаясь общих сведений, школьному врачу прежде всего необходимо обратить внимание на: 1) перенесенные заболевания; 2) условия учебного труда и быта; 3) вредные привычки. Здесь же должны быть отмечены операции и разного рода соматические и нервно-психические травмы, так как они могут влиять на возникновение состояния утомления.

Из других сведений следует обратить внимание на условия учебного труда: чрезмерное физическое или умственное напряжение, напряжение зрения; низкая или высокая температура в помещении, шум, пыль и др.

Из бытовых условий школьников надо учитывать жилищные условия (площадь помещения, отопление), питание (характер пищи, порядок приема пищи – регулярно, сколько раз в день, в определенные часы или беспорядочно), характер и продолжительность отдыха.

Из вредных привычек школьного врача должно интересоваться курение (сколько папирос в день, давно ли курит) и прием алкоголя (в каком количестве, как часто, с какого возраста).

Вредное действие на учащихся оказывают: 1) нерегулярность смены учебного труда и отдыха, особенно в смысле недостаточности ночного сна, что неблагоприятно отражается на восстановительных процессах в нервной системе и на ее функциональном состоянии; 2) беспорядочность в приемах пищи, что играет существенную патогенетическую роль в развитии состояний утомления.

Установив жалобы школьному врачу необходимо обратить внимание на состояние важнейших функций организма учащегося в состоянии здоровья и в периоде нарастания утомления, обращая при этом особое внимание на те из них, которые при опросе школьника остались в тени.

Дополнительный опрос рекомендуется проводить по следующей примерной схеме:

Общее состояние: слабость, недомогание, отсутствие чувства свежести, бодрости, вялость, исхудание, отеки.

Состояние сердечно-сосудистой системы: сердцебиение, боли и неприятные ощущения в области сердца, одышка.

Состояние дыхательной системы: дыхание носом, кашель, одышка.

Состояние пищеварительной системы: аппетит, отрыжка, изжога, тошнота и рвота, вздутие живота (метеоризм), характер стула.

Состояние выделительной системы: потоотделение, мочеотделение.

Состояние нервной системы: головная боль, другие боли, головокружение, бессонница, зрение, слух, обоняние, вкус, общая нервозность, устойчивость настроения. Здесь же в общих чертах необходимо выявить основные нервные процессы, характеризующие функциональное состояние нервной системы, а косвенно – общее состояние организма, т. е. силу, уравновешенность и подвижность возбудительного и тормозного процессов.

Выявив причины утомления, школьный врач совместно с учителем должны направить свои действия на предупреждение утомления. Одним из приемов, используемых педагогами для предупреждения утомления учащихся, является переключение с учебной деятельности на другой вид деятельности [3]. Наиболее эффективны в этих случаях физкультурные минутки, особенно если подбираются упражнения, охватывающие большие группы мышц, снимающие статическое и эмоциональное напряжение, активизирующие дыхание. Поэтому физкультурные минутки или минутки здоровья рекомендуется проводить на каждом уроке, в тот момент, когда у учащихся появляются первые признаки утомления.

Современные педагогические технологии организации учебного процесса позволяют снизить влияние учебного утомления на уроке за счет смены различных видов деятельности, творчества самих учащихся, коллективных форм обучения, игровых методов обучения и т. д. Любые инновации должны дополнять положительные воздействия классно-урочной системы, снижая ее негативные факторы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков, В.Н. Клиническая оценка утомления во врачебно-спортивной практике. – Челябинск, 1973. – С. 74–89.
2. Ким, С.В. Валеологическое обеспечение гимназического образования: методические рекомендации. – СПб., 2002. – 52 с.
3. Наин, А.А., Сериков, С.Г. Проблема здоровья участников образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 53–57.

БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Куриленко К.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Данич О.В.,
кандидат филологических наук, доцент

Целью данного доклада является определение влияния библейских фразеологизмов на современный русский язык, а также рассмотрение тенденций современного употребления этих оборотов в речи. По мнению Д.С. Лихачева, вечными в приложении к историческому времени следует считать непреходящие духовные ценности, относящиеся к сфере религии и культуры. Для русского сознания эти ценности связаны, прежде всего, с Библией.

Библия – одна из величайших книг на земле. Постижение ее – процесс бесконечный, длящийся многие столетия. Библия для верующего человека – это

прежде всего Священное Писание, «явление высшей духовной ценности», как сказал священник Сергей Булгаков. Для любого человека Библия – это еще и историческая летопись, выдающийся памятник литературы.

Древнегреческий текст был переведен на церковнославянский язык святыми Кириллом и Мефодием. Полный русский перевод текста славянской Библии появился в 1876 г. И церковнославянский, и русские тексты Библии стали живительным источником образных выражений и афоризмов в русском литературном языке. Образные выражения, почерпнутые из Библии, прочно вошли в нашу речь и стали неотъемлемой ее частью. Мы иногда не замечаем, что говорим языком библейских текстов. Библия состоит из двух больших частей. В первую часть вошли книги, которые были составлены до Рождества Христова, их совокупность называется Ветхим (буквально «Старым») заветом. Вторая часть охватывает книги, сочиненные после Рождества Христова – таков Новый завет.

Современный русский язык, подобно другим языкам христианских народов, испытал на себе влияние языка Библии. Отдельные слова современного русского языка, которые или непосредственно заимствованы из Библии (*ад, рай, ангел* и др.) или подверглись семантическому воздействию библейских текстов, – называются библеизмами. Наряду с отдельными словами, библеизмами называются устойчивые словосочетания, а также целые выражения и даже фразы, восходящие к текстам Библии. Среди слов-библеизмов можно выделить два разряда. Один составляют нарицательные имена: *икона, лавр, аминь, душа, диавол*. Другой пласт образует обширная группа собственных мужских и женских имен, которые в настоящее время составляют основное ядро современной русской канонической антропонимики: *Иван, Павел, Матвей, Петр, Мария, Анна*.

Устойчивые выражения, вышедшие из Библии, различны и по своему характеру, и по активности употребления: одни из них встречаются часто – *ничтоже сумняшеся, камень преткновеня* и т.д., другие – стали архаизмами – *аредовы веки, много званых, мало избранных*. Различаются они и по характеру связи с библейскими текстами. Часть их не встречается в таком виде в Библии, но опирается на её сюжет, включает в свой состав библейские имена: *Иудин поцелуй, петь Лазаря*. Другие имеют выражения, сходные словесно с текстом Библии, но там они употреблены с иными, прямыми значениями – *краеугольный камень, не от мира сего* и др. Наконец, есть выражения, употребленные иносказательно, уже как фразеологизмы: *соль земли, камни вопиют* и т.д.

Многие библейские выражения в силу общности церковнославянской и русской грамматик так тесно вошли в запас русских фразеологизмов, что уже не осознаются как заимствованные. Это стилистически нейтральные библеизмы, поскольку не имеют в своем составе ничего «несовременного и нерусского»: *ложь во спасение, вавилонская тоска, бросить камень, корень зла, голову приклонить, соль земли*. Вторую группу составляют фразеологические обороты, в которых содержится либо лексическая, либо грамматическая особенность в виде устаревших слов, морфологических форм или библейских имен собственных: *темна вода в облацех, юдоль плача, отойди от зла и сотвори благо, злчное место, хранить как зеницу ока*. Эти фразеологизмы воспринимаются сейчас как книжные.

Библеизмы прочно вошли в наш язык, они продолжают широко и свободно использоваться в настоящее время. На одну из причин живучести указывал русский лингвист А.М. Селищев: «Употребление «славянизмов» связывается с особой значимостью, выразительностью, с той или иной эмоцией. Это функционально-стилистическое свойство характерно для библейских выражений, заимствованных из текстов Ветхого и Нового завета и позже переосмысленных,

что и сделало их фактами живого языкового употребления. Выражения этого рода, как правило, прочно усвоены и широко употребительны в тех языках, которые прошли стадию «христианской культуры». Библия и библейская фразеология являются одним из мощных источников нравственно-этических ценностей в русском языке. Русская культура, как культура христианская, с древних времён была пронизана библейской философией, которая поощряла добро, чистоту помыслов и поступков и осуждала зло во всех его проявлениях.

Библейские выражения широко используются в разных жанрах литературного языка, и это позволяет им оставаться востребованными и не уходить в пассивный запас языка. Библеизмы активно используются мастерами художественного слова. Пожалуй, невозможно назвать ни одного значительного, выдающегося художника слова, который бы не обращался в своем творчестве к библейским сюжетам, не говоря уже о том, что в большинстве литературных произведений можно найти слова или выражения, восходящие к Библии.

Вопрос о влиянии библейских текстов на творчество отдельных писателей стал рассматриваться в последние десятилетия двадцатого века. Появились статьи о роли Библии в жизни и творчестве А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, М.Е. Салтыкова-Щедрина. Образы Библии неоднократно вдохновляли А.С. Пушкина. Поэт обращался к Библии, использовал в своих произведениях библейские темы, образы, стиль. Библейские реминисценции в поэзии А.С. Пушкина получают отражение в стихотворениях: «Десятая заповедь», «Из письма к Вигелю», «В крови горит огонь желанья», «Пророк», «Вертоград моей сестры» и др.

В стихотворении «Пророк» поэт – это библейский пророк, посланец неба, исполненный волею Бога и наделенный им способностью видеть и слышать то, что недоступно телесному зрению и слуху. Стихотворение «В крови горит огонь желанья» родилось под влиянием одной из библейских книг – «Песни песней царя Соломона».

Проанализировав несколько работ, можно сделать вывод, что использование библеизмов в языке А.С. Пушкина играет, в основном, стилистическую роль. В языке поэта они являются одним из средств создания высокого слога и высоких образов произведения.

С другой целью использовал церковнославянизмы и библеизмы М.Е. Салтыков-Щедрин. В его произведениях библеизмы выполняют иную функцию, чем в произведениях Пушкина, они уже становятся средством сатиры, с помощью церковно-славянской лексики писатель высмеивает людские пороки и пороки общества.

Говоря о писателях, использовавших в своих произведениях библейские тексты, нельзя не упомянуть Ф.М. Достоевского. Ф.М. Достоевский не просто заимствовал отдельные образы, или брал цитаты из Библии, между художественным миром Достоевского и миром Библии существует определенное родство, которое проявляется на уровне воздействия структурных особенностей Библии на структуру произведений Достоевского. Можно сделать вывод, что для Ф.М. Достоевского Библия была не просто настольной книгой, к которой писатель часто обращался, а источником вдохновения, источником создания образов для своих произведений. Кроме этого, Священное Писание служило для писателя средством выражения своих взглядов и своей философской концепции.

В последнее время особенно широко библейские цитаты употребляются в публицистической литературе. Библейские изречения усиливают эмоциональное воздействие высказывания, сообщают ему особую экспрессию, образность, живость и меткость. Востребованность библейских фразеологизмов в совре-

менной речи свидетельствует об их актуальности и современности. Отход от атеистической идеологии, возврат к забытым христианским ценностям закономерно повлиял на активизацию употребления библеизмов в живой речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашукин, Н.С., Ашукина, М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. – М.: Современник, 1996. – 560 с.
2. Бабкин, А.М. Русская фразеология, её развитие и источники / А.М. Бабкин. – Л.: «Наука», 1970.
3. Матвеева, Н.П. Библеизмы в русской словесности / Н.П. Матвеева // Русская словесность. – 1993. – № 2–5; 1994. – № 1–6; 1995. – № 1–2.

ЖИВОТНЫЕ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Ло Сюань (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Минина Н.Е.,
кандидат педагогических наук, доцент

Сказка – особый жанр фольклора. Он тесно связан с жизнью народа, с его обрядами и мифами, это своеобразная «энциклопедия жизни» (В.П. Аникин) народа [1]. В то же время сказка как жанр во многом интернациональна по своим сюжетам, образам, мотивам. На эти особенности сказки указывали известные русские исследователи и фольклористы А.Н. Афанасьев, В.Я. Пропп, В.П. Аникин и др. [2].

Объект нашего исследования – русские и китайские сказки о животных. Задача данной статьи – сопоставить персонажей сказок двух народов, посмотреть, что их объединяет и что различает.

Материал для сопоставления мы взяли из сборника А.Н. Афанасьева (русские сказки) и из сборника китайских сказок Ши Бей Ся [3].

В русских и китайских сказках встречается много одинаковых животных: лиса, собака, петух, медведь, козел, баран, овца и др.

В то же время в китайских сказках живут черепаха, тигр, крыса и другие животные, которых очень редко можно встретить в русских сказках.

Сказка – это художественный рассказ, который имеет большое воспитательное значение. Сказки о животных утверждают победу разума над грубой физической силой, победу добра над злом, учат дружить и любить. Животные в сказках необычные, это символы.

По древним поверьям, животные, как и человек, имеют душу, тесно связаны с нашей жизнью. Поэтому сказка использует особенность и характер животных для того, чтобы описать добро и зло в человеке, чтобы намекнуть на некоторые явления в обществе.

Животные в сказках отличаются друг от друга своими яркими особенностями, в том числе особенностями внешности и характера. В русских и китайских сказках существуют образы животных, у которых сходное символическое значение. Они вызывают у русских и китайцев одинаковую симпатию или антипатию. Приведем несколько типичных примеров для сопоставления сходной символики некоторых одинаковых животных.

В русских и китайских сказках часто встречается лиса.

В русских сказках она, с одной стороны, вредное животное, обманщица, считается символом хитрости, любит лезть. С другой стороны, умная, ловкая,

большая выдумщица. Недаром она не только лиса, но и «лисичка-сестричка», «лисонька», а петух, который в сказках побеждает лису, называет её «премудрая княгиня». Кроме того, лиса обладает сверхъестественной осторожностью, всегда предусматривает возможную опасность. (Русские сказки «Лиса и тетерев», «Лисичка-сестричка и волк», «За лапоток – курочку, за курочку – гусочку», «Лиса-повитуха», «Лиса, заяц и петух», «Лиса-исповедница» и др.).

Китайцы тоже относятся к лисе с особой эмоцией и придают этому образу добавочное значение. В древних китайских легендах лисы часто превращались в человека, обычно в женщин, они могли быть и злыми, и добрыми. В книге Пу Сунлина даже изображен симпатичный, умный образ лисы. Следовательно, в китайской культуре лиса носит своеобразную эмоциональную окраску. (Китайские сказки «Лянь сян», «Хитрая лиса» и др.).

В русских и китайских сказках похожее символическое значение имеет и образ собаки.

С одной стороны, собаку любят многие русские и китайцы, так как она послушная и верная. Люди относятся к собаке положительно, у собаки положительная символика.

С другой стороны, образ собаки имеет и символическое значение «подчиниться, покориться силе». Это вызвано тем, что собака часто бежит за хозяином, виляет хвостом, а лает безумно, когда видит незнакомых. Поэтому люди относятся к собаке иногда и с отрицательным оттенком. Не случайно в русском языке немало таких выражений, как *сукин сын*; *как псу под хвост*; *собаке собачья смерть*. В китайском языке выражения со словом «собака» тоже часто используются как бранные слова.

В русских и китайских сказках одинаково оценивают и петуха. В русских сказках петух считается символом рассвета, возрождения, бдительности. Его изображение часто украшало крыши славянских жилищ, так как он оберегал от нечистой силы. В Китае образ петуха тоже считают счастливой приметой. Петух в китайской культуре – символ благополучия.

Кроме того, в обеих культурах у петуха есть другое символистическое значение: русские и китайцы рассматривают петуха как символ задиристости, боя. Петух в сказках побеждает даже хитрую лису.

В русских и китайских сказках существуют и другие животные, символика которых одинаковая или сходная: волк – это символ жестокости и жадности; лев – смелости и бравоности; пчела и муравей – трудолюбия и т. д.

Кроме сходства символики животных, в русских и китайских сказках можно встретить и различие: одно и то же животное воспринимается русскими и китайцами по-разному. Рассмотрим это на примерах медведя и дракона.

Для русских медведь значит очень много, как и дракон для китайцев. В русском фольклоре медведь является тотемом. В славянской мифологии человеческий род ведется от медведя. А в Китае такую важную роль в народе играет дракон. Можно сказать, что медведь является символом России, а дракон – символом Китая.

В представлении многих народов медведь занимает место на границе между человеческой природой и животным миром. У русских, украинцев и белорусов двойное отношение к медведю. С одной стороны, это священный зверь, покровитель рода, его все и уважают (мужик зовёт его «медведюшка»), и боятся, даже домовый и кикимора, он сердитый. Тело убитого медведя с ободранной шкурой напоминает туловище человека, след его лапы похож на след человеческой ступни. В сказках человек может превращаться в медведя и наоборот.

С другой стороны, медведь неуклюжий и неловкий, часто делает плохое, но из добрых побуждений (сказка «Три медведя»).

Русские называют медведя *сладкоежкой* и *лакомкой*. Кроме того, медведя также называют *хозяином русского леса*: «Коли обманешь, – говорит медведь мужику, – так в лес по дрова ко мне хоть не езд». В русских сказках медведь сильный, неуклюжий, но и добродушный, доверчивый (лиса его легко обманывает, мужик убивает («Мужик, медведь и лиса»)).

Китайцы относятся к медведю по-другому. В представлении китайцев медведь в основном является зверем сильным, но неуклюжим и глупым. И для китайцев медведь – это символ неуклюжести, тупости и глупости. Китайцы считают медведя большим глупцом. Таким мы видим медведя в китайской сказке «Два медведя».

Разная символика и у дракона. На Востоке дракон является гением и символом силы и доброты. Дракон – это дух изменения, а поэтому дух самой жизни. В китайских сказках дракон – фантастическое мудрое существо, ему присваивается множество заслуг. Драконы, как полагали, управляли дождем. Дракон также – символ императора – Сына Небес. Никто не знает наверняка, обитал ли дракон на Земле когда-либо в прошлом. Но сегодня таких существ не встретишь. Для китайцев дракон является тотемом и считается животным – предком китайской нации. По древней легенде, центр всего мироздания символизируется Желтым Драконом. Это начало всех начал. Желтый Дракон считался символом ставшего первопредком китайского этноса Хуан-ди – императора, возглавившего пантеон первых пяти правителей Древнего Китая. Вообще культ драконов был весьма разнообразным и красочным в Древнем Китае.

По-китайски дракон называется Лун. Образ Луна сложился в Китае в древности. Начертание иероглифа Лун, представляющее собой пиктограмму, изображающую животное с длинным телом и головой, увенчанной рогами, обнаружено уже в надписях на гадательных костях эпохи Инь (с 14 в. до н. э.). Несмотря на столь ужасный вид, Лун – доброе существо, его появление рассматривается как благоприятный знак в Китае. Образ дракона мы представляем из сказок о поедании мяса дракона и о разведении и кормлении драконов подобно домашним животным при дворах некоторых легендарных правителей; существуют и многочисленные предания о рождении мифических первопредков и государей от связи женщины с драконом, а также в сказках подробно описывается о появлении дракона в небе над домом, где должен родиться герой; о рождении героя из крови дракона.

Дракон в русских сказках считается символом злости, зла, он несёт огонь, смерть, что очень сильно отличается от его символического значения в китайских сказках. В представлении русских, дракон – фантастическое животное, у которого крылья и похожее на змею тело, извергающее огонь (Змей Горыныч – это тоже дракон).

Но часто бывает, когда какое-то животное значит много для одного народа, но у него нет никакого символического значения для другого народа.

Например, черепаха в Китае – это символ долголетия, так как отличается долгим сроком жизни. Она считается одним из четырех духовно одаренных существ наряду с драконом, фениксом и цилинем (это сказочный зверь, изображаемый в виде однорогого оленя, покрытого чешуёй; согласно легендам, отличается добротой и бережным обращением со всеми видами живой природы, является предвестником счастливых событий, дарует детей бездетным супругам; когда показывается людям, то этим предвещает появление гениального исторического деятеля). В русских народных сказках черепаха не встречается.

В русских сказках также не встречается тигр. В китайских же сказках его символическое значение имеет двойственный характер: с одной стороны, китайцы хвалят тигра за его мужество и силу, с другой стороны, изображение тигра часто у нас, в Китае, тесно связано с плохим значением (опасность, злоба).

Крыса и мышь в русских сказках не имеют очевидного символического значения. А в китайских сказках их изображения всегда носят отрицательный оттенок (например, обозначают неспособных простых людей; воровское действие; часто употребляется для описания человека, у которого узкий кругозор и не хватает дальновидности; отражают антипатию китайцев к крысам и мышам).

Таким образом, в связи с разными привычками и традициями у двух народов, русских и китайцев, существуют различия в отношении к животным, что напрямую отразилось в народных сказках. Знание этих особенностей очень важно для понимания культуры русского и китайского народов, для лучшего диалога между людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникин, В.П. Русская народная сказка / В.П. Аникин. – М., 1977.
2. Александр Николаевич Афанасьев и его фольклорные сборники // Народные русские сказки. Из сборника А.Н. Афанасьева. – М.: Худож. лит., 1982. – С. 3–16; Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1986; Аникин, В.П. Там же.
3. Народные русские сказки. Из сборника А.Н. Афанасьева. – М.: Худож. лит., 1982; Ши Бей Ся. Китайская народная сказка. Ши Бей Ся. – Пекин, 2003.

УНИВЕРСАЛЬНАЯ МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ С.Т. АКСАКОВА «АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК»)

Муравьева О.О. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Данич О.В.,
кандидат филологических наук, доцент

Целью данной статьи является выявление универсальных, т.е. межнациональных черт мифологического характера, отображенных в сюжетной канве волшебных сказок.

Исследование проводилось методом анализа с последующим синтезированием полученных результатов. В качестве иллюстративного материала мы выбрали авторскую сказку С. Аксакова «Аленький цветочек», которая аккумулирует ряд мифологических представлений не только славян, но других народов.

Миф – это след того, о чем думал, во что верил, что чувствовал древний человек. Отношение к нему всегда было двояким: либо как к совокупности странных, фантастических повествований, на которых была построена вся духовная жизнь наших предков, либо как к фундаменту всякой культуры. В мифе отразилась душа народа, его помыслы, надежды, стремления, его представления о бытии, природе и жизни, в нем отразились нравственные принципы народа, его эстетические идеалы. С помощью мифа на ранней стадии пытались объяснить все живое, найти первопричину всего.

Известно, что мифологические системы древности развивались по общим закономерностям, свойственным человеческому мышлению на определенных этапах

общественного сознания. Для ранних этапов развития человеческого общества характерно мифологическое мышление. Это особый вид мироощущения, это самая древняя форма общественного сознания. Основными чертами мифологического сознания В.М. Пивоев считает коммуникативность, целостность, символичность, иррациональность, аксиологичность, подражательность, некритичность [1, с. 7].

Особенность мифа как структуры состоит в том, что он создается на основе некоторой последовательности знаков, которая уже существовала до него. Миф выступает и как символическая форма, и как регулятор поведения, и как вид художественного творчества, аналогичный поэзии, рассказу.

Мифология тесно связана с языком, поэзией, религией, фольклором, эпосом, ритуалом, символом, народной культурой.

О связи сказки с мифом писали Е.М. Мелетинский, В.Я. Пропп и другие исследователи. Так, В. Я. Пропп считал, что волшебная сказка восходит к мифу [2, с. 134].

По мнению Е. М. Мелетинского, происхождение сказки из мифов не вызывает сомнений, что касается волшебной сказки, то ее происхождение связывают с мифологическими мотивами, сопряженными с ритуалами посвятельного типа [3, с. 35].

Помимо ритуальных источников на жанровую форму волшебной сказки и на своеобразие сказочной фантастики оказали влияние первобытные фетишистские, тотемические, магические представления.

Мифы и ритуалы в архаических обществах не всегда взаимосвязаны и взаимозависимы, но для мифов, тесно связанных с ритуалами, разрыв таких связей становится ступенькой на пути превращения мифа в сказку.

В архаическом фольклоре сказочная фантастика также «этнографична», как и в мифах, но в классической европейской волшебной сказке фантастика оторвана от племенных верований, создается достаточно условная поэтическая мифология сказки.

По мере движения от мифа к сказке сужается «масштаб» повествования – интерес переносится на личную судьбу героя. Цель героев не космически важные элементы природы и культуры, а пища, женщины, чудесные предметы – все, что может способствовать благополучию героя. В сказке ничто не возникает, не появляется, не сотворяется впервые – все только перераспределяется героем, как правило, в свою пользу. Сказочные герои уже не мифологические полубоги, а высокое происхождение героя имеет чаще всего социальные формы.

Как отмечает Е.М. Мелетинский, сказочный герой не имеет тех магических сил, которыми по определению наделен мифологический герой, эти силы приобретаются героем в результате инициации [3, с. 46]. Ритуальным эквивалентом классической формы сказки является не инициация, а свадьба – ритуал более молодой и индивидуализированный. Таким образом, инициация – ритуальный эквивалент мифа и архаических форм сказки, а свадьба – развитой волшебной сказки. Конечная сказочная цель – свадьба – сопоставима и со свадебным обрядом в целом. В результате сказочной свадьбы герой непременно повышает свой социальный статус.

Социальная функция мифа тоже не всегда одинакова и зависит от степени культуры народа. Мифы народов, не дошедших в своем развитии до государственности, – это одно явление, мифы древних культурных государств, известных нам через литературу этих народов, – явление уже иное.

Между мифами совершенно различных, удаленных друг от друга культур наблюдаются удивительные параллели. Эта общность объясняется одинаковы-

ми средствами, с которыми разные древние народы подходили к познанию мира, одинаковостью наиболее важных явлений, требовавших осмысления; отчасти же сходство объясняется также передачей и заимствованием отдельных мифологических сюжетов.

В качестве иллюстрации рассмотрим сказку С.Т. Аксакова «Аленький цветочек». Эта история о красавице и чудовище известна у всех народов и уходит своими корнями в глубокую древность. Люди тогда еще ощущали свою неразрывную связь с животными-прародителями. Волк мог удариться оземь и оборотиться пригожим молодцем на радость невесте. Медведь мог залучить красную девицу в лесную чащобу и сбросить лохматую шкуру, если девица не испугается звериного облика. И свадебные обряды в те времена не успели стать веселой игрой, но символизировали собой сложный, полный испытаний путь обретения статуса полноправного члена племени, возможного только в качестве жены или мужа.

Считается, что в письменном виде эта история впервые появилась на страницах книги древнеримского писателя Апулея «Золотой осел». Сходство между рассказанной им легендой об Амуре и Психее и повествованием о юноше, превращенном колдуньей в чудовище и избавившемся от злых чар благодаря самоотверженной любви прекрасной девушки, есть, несомненно, но и различий хватает.

Богиня Венера приказывает Амуру наказать Психею за красоту, но бог любви, сам влюбленный в красавицу, переносит ее в роскошный дворец. По ночам тайно посещает ее, но, как обычно, вмешиваются коварные сестры, и доверчивая Психея лишается благосклонности невидимого супруга.

Много пришлось испытать Психее трудностей, много пройти дорог, много слез пролить, прежде чем вновь найти счастье в объятиях своего милого.

О доброй и ласковой дочери бедной вдовы и принце в образе клыкастого кабана рассказывается в сборнике новелл Джанфранческо Страпароллы «Приятные ночи», изданном в Италии в середине 16 века. Что-то похожее встречается в сборнике итальянских народных сказок «Пентамерон», собранных Базиле в 17 веке. Широко известной стала сказка в изложении Шарля Перро. Этот вариант до мелочей совпадает с «Аленьким цветочком».

История Красавицы и Чудовища появляется во многих других культурах в разных формах. Аарне-Томпсон приводит 179 сказок разных стран, связанных с темой Красавицы и Чудовища. Обычно здесь три дочери, младшая из которых добрая и чистая, а ее сестры злые и завистливые. Отец больше любит младшую. Матери обычно нет, чем объясняется привязанность Красавицы к отцу и ее самопожертвование. Чудовище может выступать в разных обликах (змея, волк, кабан, еж, жаба), внушающих страх, зато обладает несметными богатствами и повелевает волшебными силами. Красавица разлучена с Чудовищем, и в этот момент оно умирает, не в силах перенести разлуку. В горе девушка оплакивает Чудовище, чары рассеиваются, и оно превращается в прекрасного юношу. Иногда Красавица должна отправиться на край света, чтобы его расколдовать, иногда достаточно одной ее слезы. Редко, но бывает, что превращение происходит как бы независимо от желания Красавицы (как в сказке братьев Grimm, где отбросила она противного приставучего лягушонка, тот ударился об стенку и стал принцем).

В сказке Аксакова «Аленький цветочек» Красавица по имени не названа, а Чудовище описывается как «зверь лесной, чудо морское». Чудовище ласково и обходительно, не устает придумывать для Красавицы все новые развлечения.

Домой она отпрашивается ненадолго, только чтобы повидать заболевшего отца. Сестры задерживают возвращение Красавицы к Чудовищу, переставив часы. Ее слов «я люблю тебя, как жениха желанного» достаточно, чтобы оживить Чудовище и превратить его в королевича.

Русскому фольклору принадлежит также сказка «Заколдованный царевич» из сборника А. Афанасьева. В наказание за сорванный в саду дивный цветок, Чудовище требует от отца отдать того, кто первым встретится ему по возвращении домой. Понятно, первой навстречу выбегает младшая любимая дочь. Чудовище предстает в виде крылатого змея с трех головах. Живя рядом, Красавица понемногу привязывается к нему. Девушка навещает родной дом. Жадные сестры обманом затягивают возвращение. Змей, не дождавшись своей Красавицы, умирает. Но стоит ей поцеловать змея, как он оборачивается пригожим молодцем.

Есть и другие русские сказки, в которых девушка спасает заколдованного юношу, и, наоборот, добрый молодец расколдовывает свою невесту, к примеру, «Финист-ясный сокол» и «Царевна-лягушка» с «Марьей Моревной».

В китайской сказке «Волшебный змей» Чудовище – это тоже драконообразная тварь. Отец рвет цветы в подарок дочерям, не зная, что они принадлежат Чудовищу. Чудовище отпускает его только при условии, что одна из трех дочерей выйдет за него замуж. Младшая соглашается принести себя в жертву, но все оборачивается не так уж плохо: змею удается завоевать любовь девушки. Отпросившись домой всего на несколько часов, Красавица по возвращении находит змея умирающим от жажды. Она помогает ему добраться до воды, и – о чудо! – змей сбрасывает кожу и оборачивается сыном могущественного царя.

Турецкая сказка «Принцесса и кабан» повествует о падишахе, который никак не может отыскать яблока для младшей дочери. По пути домой карета падишаха застревает в непролазной грязи. Спасает его кабан. Условие сделки прежнее: падишах отдает в жены младшую дочь. Принцесса отправляется в пещеру, где обитает кабан. Пока она спит, устав с дороги, мрачная грязная пещера превращается в небывало роскошный дворец, а кабан – в писаного красавца.

В индонезийской сказке «Муж-ящерица» к семи сестрам является старая ящерица и сватает одну из них (все равно какую) за своего сына. Соглашается младшая сестра по имени Капапито. Она не обращает внимания на насмешки сестер и вместе с мужем-ящерицей возделывает свое поле. Для ящерицы с короткими лапками крестьянский труд – тяжелая задача. Как-то раз, особенно устав, супруг Капапито решает искупаться в реке. Облагораживающий труд плюс животворная вода творят чудеса: ящерица становится человеком. Сестры, охваченные завистью, выкрадывают завидного мужа, получившегося из бывшей рептилии, но он возвращается к любимой жене и обносит поле высоким забором, чтобы никто больше не мешал их безоблачному счастью.

Итак, на основе вышесказанного, мы можем сделать заключение о том, что волшебная сказка представляет собой универсальный художественный текст и выполняет эстетическую функцию в системе традиционной фольклорной культуры. Ценность сказки для культуры и искусства во многом определяется ее происхождением из мифов и ритуалов и органической связью с ними. Основные сказочные мотивы и сюжеты непременно связаны с важнейшими ритуалами жизненного цикла человека, которые лишь поверхностно видоизменившись, по сути своей остаются теми же, что и на заре человечества. Это позволяет сказке не терять привлекательность и актуальность и в наши дни. Такая

преимущество позволяет сказке, вытекая из прошлого, находиться в настоящем и перебрасывать мост в будущее. Изучение мифов разных народов помогает сузить пропасть, разделяющую разные культуры, и обнаружить неизменную и универсальную часть общечеловеческого опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пивоев, В.М. Миф в системе культуры / В.М. Пивоев. – Петрозаводск, 1991. – 280 с.
2. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М., 2002. – 333 с.
3. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. – М., 1976. – 297 с.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗНАНИЙ

Оксенчук А.Е. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
кандидат филологических наук, доцент

Халецкая О.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)

Коммуникативная ситуация – это совокупность различного рода обстоятельств, условий, в которых происходит или может происходить речевой акт, осознаваемый как адекватный или неадекватный этим условиям. Для того, чтобы овладеть нормами поведения в той или иной коммуникативной ситуации, субъекты речи должны обладать определёнными знаниями о предстоящей коммуникации (другими словами, коммуникативный акт невозможен без предварительных условий). К таким условиям относятся: 1) знания о конвенции; 2) знания о фрейме; 3) языковые знания; 4) психологические знания [1].

Знания о конвенции – это принятые в данном обществе (и регламентированные данным обществом) формы взаимодействия, в том числе и речевого (специфика восприятия окружающими просьбы, совета, предупреждения, обещания и т.д.). Условия успешного взаимодействия в рамках регламентированных речевых ситуаций были сформулированы Дж. Остином [2] и являются универсальными:

1. Существует общепринятая процедура общения, приводящая к положительному конвенциональному результату. Эта структура учитывает определённого **адресанта** (производителя речи) и **адресата** (того, к кому направлена речь) и их социальные характеристики, а так же **место действия, природные факторы** (температура, время года и суток, погодные условия), **факторы, созданные человеком** (освещённость, комфорт, запахи, звуковые помехи и т.п.).

2. Адресат и адресант должны быть пригодны для проведения той или иной конкретной процедуры общения.

3. Процедура должна выполняться всеми участниками **правильно и полностью**.

4. Все участники должны иметь **подлинные намерения** совершить коммуникативный поступок.

Обучение усвоению конвенциональных знаний целесообразно проводить в форме диалога, посредством которого определяются участники ситуации, её цели, мотивы участников и прогнозируется результат. Так, для ситуации «разрешение конфликта» конвенциональные данные могут быть сформулированы следующим образом:

Субъекты: ученик–учитель.

Отношения по форме: деловые; неформальные.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация конфликта (проблемная).

Обстоятельства: школа, перемена, внеурочное время.

Мотив:

- повышение самооценки;
- повышение своей значимости в глазах взрослого.

Цели:

- оправдаться, избежать наказания;
- сохранить свое достоинство;
- понять свои поступки и поступки другого человека;
- приобрести опыт общения.

Результат:

- разрешение конфликта;
- снятие психологического напряжения;
- испытание чувства облегчения и удовлетворения взаимодействием.

Знания о фрейме («сцене», «ситуации») – это своеобразные «пакеты» информации о той или иной ситуации, о её типичности и универсальности. Эти знания включают:

1. Общеобразовательные знания о ситуации как типичной.
2. Знание ролей участников этой ситуации.
3. Специальные знания (экономические, культурологические, научные и др.).
4. Знание всевозможных препятствий и барьеров в процессе общения (ограничение восприятия: неверная интерпретация того, что было сказано; ограничение внимания: неготовность адресата к получению информации).

Обучение, направленное на получение общеобразовательных и специальных знаний о фрейме может осуществляться с использованием наглядности, приёмов драматизации, в форме беседы, эвристического диалога, заданий исследовательского характера и т.п.

Языковые знания предполагают наличие у коммуникантов сознательного (уровень понимания) и компетентного (уровень овладения) отношения к языку. Языковая компетенция обеспечивает такую коммуникативную способность, как вербализованность, а языковое осознание – понятность. Языковые знания включают также знание языковых средств различного уровня: формул речевого этикета; орфоэпических, лексико-семантических, грамматических норм; видов семантических отношений (синонимии, антонимии, гипонимии, партонимии, гетеронимии и др.).

Собственно языковые знания и умения необходимо дифференцировать в зависимости от вида коммуникативной способности: понимание – определяется развитием языкового сознания; вербализация – объёмом словарного запаса. Составление «словаря ситуации» является поэтому обязательной частью обучения. Лексическая работа должна быть направлена и на развитие понятийного аппарата (работа по усвоению значений слов) и на развитие словарного запаса (работа по развитию памяти, усвоению лексико-семантических связей слов).

Психологические знания, так называемые «этические конвенции» особенно значимы в общении. Все они подчинены принципу «кооперации» (Х.П. Грайс) и принципу «вежливости» (Дж. Линч) [3]. Принцип кооперации можно перефразировать следующим образом: «Делай вклад в речевое общение в соответствии с целью общения». Этот принцип базируется на 4-х максимах:

- максима количества (*Излагай полно, но не более!*);
- максима качества (*Говори правду и будь искренен!*);
- максима отношения (*Говори по делу!*);
- максима способа (*Говори ясно!*).

Принцип вежливости основывается на следующих правилах:

- позитивного отношения к ситуации речи;
- взаимности (требование реагирования на действия участников общения: ответ на приветствие, поздравление, комплимент и т.п.);
- психологической поддержки;
- скромности (требование сменяемости роли говорящего на роль слушателя);
- экспликации эмоционального отношения (предполагает эмоциональную солидарность в соответствии с ожиданиями говорящего).

Кроме того, участники общения должны обладать достаточным для данной ситуации уровнем развития **коммуникативно-речевой способности** [4]. Коммуникативно-речевая способность определяется соответствием следующим требованиям: 1) полноте первичной информации; 2) реактивности (определяется в соответствии с тем, насколько быстро и эффективно участник усваивает обращённые к нему указания и выполняет необходимые в ситуации действия); 3) понятности (коммуникативная способность в наибольшей мере связана с этим требованием, причём, степень вербализованности в незначительной мере оказывается зависимой от уровня этой языковой способности); 4) вербализованности (зависит от умения выражать свои мысли, от объёма словарного запаса); 5) самостоятельности.

Важнейшими внутренними стимулами формирующейся коммуникативной способности являются, по мнению психолингвистов, по крайней мере, следующие две:

- обладание структурной схемой определённого типа деятельности;
- знание характера речевой коммуникации и гибкое владение средствами её реализации [4; 5].

Учитывая результаты психолингвистических исследований, мы можем наметить методическую структуру процесса обучения речевому поведению в типичной ситуации.

Основной **формой обучения** должен стать **конструктивный праксис** (моделирование коммуникативной ситуации, «ролевая игра» должны быть обязательной формой обучения).

Знания о ситуации (конвенциональные, фреймовые, психологические) необходимо оформлять с использованием различных методических приёмов, в том числе: обучающих диалогов; эвристических бесед; уроков с элементами драматизации; уроков-путешествий и т.п.

Собственно языковые знания и умения необходимо дифференцировать в зависимости от вида коммуникативной способности: понимание – определяется развитием языкового сознания; вербализация – объёмом словарного запаса. Составление «словаря ситуации» является поэтому обязательной частью обучения. Лексическая работа должна быть направлена и на развитие понятийного аппарата (работа по усвоению значений слов) и на развитие словарного запаса (работа по развитию памяти, усвоению лексико-семантических связей слов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособие / Е.В. Клюев. – М., 2002. – 320 с.
2. Остин, Дж.Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1980. – Вып. 17. Теория речевых актов: сб. – 424 с.

3. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М., 2008. – 272 с.
4. Менг, К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолингвистика: сб. статей. – М., 1984. – С. 241–260.
5. Сергеечева, В. Азы общения: стратегия и тактика / В. Сергеечева. – СПб., 2002. – 224 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Онуфриева Е.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Амасович Н.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

Современные медицинские и психологические исследования свидетельствуют о том, что мысли и эмоции, которые испытывает мать во время беременности, оказывают непосредственное влияние на развитие её ребёнка.

Американские учёные Дэвид Чемберлен, Стивен Рэймонд, Томас Верни и многие другие доказывают, что чувства ребёнка, его мозг, начинают работать гораздо раньше, чем мы себе это представляли. Всё, что происходит с матерью, происходит и с ребёнком, находящимся внутри неё.

Многолетние наблюдения специалистов подтверждают, что ребёнок становится счастливым или несчастным, агрессивным или мягким, спокойным или раздражительным в своей последующей жизни в зависимости от того, какие сигналы он получал в утробе. Главный источник этих сигналов – мать, чьи сомнения и страхи по поводу рождения ребёнка могут нанести ему психологическую травму.

В современных научных исследованиях есть достаточно доказательств того, что желанные и нежеланные дети отличаются здоровьем и характером. Желанные дети в будущем более коммуникабельны, оптимистичны, полнее реализуют себя в творчестве.

Среди факторов, определяющих благополучное развитие ребёнка, одно из первых мест занимает психологическая готовность к материнству. Именно она определяет характер взаимоотношений ребёнка с матерью, а так же те черты, которые наиболее ярко проявятся в личности ребёнка после его рождения.

Актуальность проблемы ценностного отношения к материнству обусловлена глубокими изменениями во всех сферах общества на рубеже веков, демографической политикой в Республике Беларусь, исторической ситуацией «переоценки ценностей материнства и детства, а также особым социальным статусом женщины-матери, призванной быть носителем эталонов духовности и нравственности. Это и обусловило выбор темы нашего исследования.

Объектом исследования данной работы являются дети пренатального возраста и первых трёх лет жизни.

Предмет исследования: зависимость процесса развития ребёнка в пренатальном (дородовом) и постнатальном (послеродовом) периодах от уровня психологической готовности матери к материнству и тех эмоций, которые она испытывала во время беременности.

В рамках исследования мы определили следующие целевые ориентиры: научно обосновать зависимость развития ребенка от уровня психологической готовности матери к материнству.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. Определить сущность понятия «психологическая готовность к материнству».

2. Выявить характер взаимосвязи между готовностью к материнству и развитием ребёнка первых трёх лет жизни.

Теоретической основой нашей работы стали следующие исследования:

1. Исследование, проведённое группой специалистов под руководством С.Ю. Мещеряковой, и посвященное влиянию готовности к материнству на развитие ребёнка [1].

2. Исследование Г.Н. Чумаковой, Е.Г. Щукиной, А.А. Макаровой, осящающее влияние тревожности за ребенка во время беременности на особенности материнского поведения и отдельные состояния ребёнка в период младенчества [2].

Анализ данных исследований позволил на определить содержание понятия «психологическая готовность к материнству» как специфического личностного образования, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношениях с ещё неродившимся ребёнком [3].

На первом этапе исследования были определены показатели психологической готовности к материнству, которые включают:

- особенности коммуникативного опыта женщины в её раннем детстве;
- переживания женщиной отношения к ребёнку на этапе беременности;
- установки женщины на стратегию воспитания ребёнка.

В соответствии с указанными представлениями несомненный интерес представляет разработка и апробация анкет для беременных, направленная на определение уровня психологической готовности к материнству [1]. Каждый ответ оценивался по специально разработанной шкале в баллах. На этом этапе было обследовано 50 женщин.

Важным является и определение соответствия уровня психологической готовности к материнству обследованных женщин эффективности их реального материнского поведения на различных возрастных этапах после рождения ребёнка. Потому группой исследователей под руководством С.Ю.Мещеряковой были разработаны анкеты для послеродового периода и периода адаптации (первые дни после выписки из роддома), а также анкеты для обследования по достижению детьми возрастов 1 мес., 2 мес., 3 мес., 6 мес., 9 мес., 12 мес., 18 мес., 2-х и 3-х лет. В эти анкеты входили вопросы, касающиеся поведения матери и ребёнка в разных ситуациях взаимодействия. В анкетировании после рождения ребёнка участвовали 30 женщин первоначальной выборки.

Помимо анкетирования, на тех же возрастных этапах, начиная с первого месяца с 12-тью диадами (мать-ребёнок) из той же выборки проводились эксперименты и наблюдения, направленные на выявление особенностей общения и взаимодействия матери и ребёнка, а также особенностей психического развития детей. При этом использовался метод стандартизированного наблюдения за поведением матери и ребёнка в 24-х разных ситуациях (пеленание, купание, кормление, прогулка и др.).

Остановимся на описании данных исследования. По показателю уровня психологической готовности к материнству (УПГМ) обследованная выборка разделилась на 3 группы. В первую группу, имеющую самые низкие показатели УПГМ, вошли испытуемые, набравшие до 24-х баллов (27% от всей выборки), во вторую (со средним УПГМ) вошли набравшие от 25 до 35 баллов (52%), в третью (с высоким УПГМ) – набравшие 36 и более баллов (21%).

Полученные данные трактовались исследователями в соответствии с представлениями о психологической готовности к материнству и предполагали, что для женщин из первой группы будет характерно преобладание объектной ориентации в отношении к ребёнку, а для женщин из третьей группы – преобладание субъектной ориентации. В отношении второй группы прогноз не был достаточно определённым, так как оставалась неизвестной относительная роль факторов, действующих на разных этапах развития готовности к материнству.

Как указывается в работе С.Ю. Мещеряковой и др., обработка анкет, заполняемых на протяжении первого года жизни детей, показала, что различия в среднегрупповых значениях эффективности материнского поведения сохраняются между тремя группами на всех этапах обследования.

Различия в особенностях поведения и развития детей этих групп появились уже в трёхмесячном возрасте.

Младенцы из третьей группы имели более высокие показатели уровня развития общения со взрослыми, чем дети из первой и второй групп. Они были более инициативны, лучше владели экспрессивно-мимическими средствами общения, все умели развивать коммуникативную ситуацию, быстро включались в общение, и никогда не прерывали его по собственной инициативе, активно протестовали, когда его прекращала мать.

У младенцев из второй группы отмечался более низкий уровень развития общения. Несмотря на достаточно высокие показатели компонентов комплекса оживления, они были менее инициативны, демонстрируя преимущественно ответное поведение, и слабее развивали коммуникативную ситуацию, нередко сами прекращали общение.

Младенцы из первой группы имели самые низкие показатели компонентов комплекса оживления, не все умели развивать коммуникативную ситуацию, часто отвлекались от общения. У детей третьей группы ярче, чем у детей второй, было выражено стремление к сопереживанию с матерью в радующей ситуации, тогда как у младенцев первой группы оно в этом возрасте не отмечалось совсем.

Во втором полугодии жизни и в более старшем возрасте различия между группами детей нарастали. Особенно ярко они проступали при сравнении детей первой и третьей групп. Дети третьей группы отличались яркой эмоциональностью, открытым и доброжелательным отношением к окружающим людям, высоким уровнем инициативности и любознательности. Они раньше начали говорить, лучше умели сотрудничать со взрослым и играть, чем дети из других групп.

Дети из первой группы были более пассивны, менее эмоциональны и любознательны, чем дети из других групп, все они с большим трудом вступали в контакт с посторонними людьми, к двум годам многие из них еще не владели речью, плохо умели играть.

Сопоставление уровня развития ситуативно-делового общения (СДО) у детей в возрасте 12-ти месяцев также выявило различия между группами. У детей из третьей группы уровень СДО оказался выше, чем у детей из первой группы (66 баллов против 25).

Таким образом, можно говорить, педагогически правильное поведение матери во время беременности, осознанное решение иметь ребёнка, психологическая готовность к материнству и радостное отношение к малышу – это залог быстрого темпа и высокого уровня развития, а также эмоционального благополучия ребёнка.

Результаты данного исследования находят подтверждение в работе Г.Н. Чумаковой, Е.Г. Шукиной, А.А. Макаровой. Эти авторы изучали влияние

тревожности беременных за ребёнка на особенности материнского поведения и отдельные состояния ребёнка в период младенчества.

В исследовании приняли участие 41 пара «мать-ребёнок». Возраст женщин – от 19 до 32 лет (средний возраст – 23,5±3,1 года). Детей у них не было. Беременность была запланированной у половины женщин и желанной – у всех. На сроке 30–35 недель они добровольно по единой программе проходили психологическое обследование в условиях женской консультации или палат патологии.

При проведении исследования авторы рекомендуют обращаться к следующим методикам:

1. «Тест отношений беременной» И.В. Добрякова [5].
2. Проективный рисунок «Я и мой ребёнок», разработанный Г.Г. Филипповой [6].

А оценка психомоторного развития детей проводить по шкале Л.Т. Журбы и Е.А. Мастюковой, позволяющей количественно оценить развитие ребёнка ежемесячно до 12 месяцев.

Беременные женщины по результатам обследования были разделены на две группы. В первую группу вошли женщины, ответы которых соответствовали тревожному типу «Я постоянно прислушиваюсь к движениям будущего ребёнка, без веских на то оснований, беспокоюсь о состоянии его здоровья». Данный ответ выбрали 18 женщин, которые вошли в первую (основную) группу, которую определили как группу «тревожных» матерей. Вторую группу (сравнения) составили 23 женщины, ответы которых соответствовали оптимальному психологическому отношению к беременности.

Дети матерей первой группы в раннем неонатальном периоде имеют тенденцию к угнетению центральной нервной системы. По профилю угнетения-раздражения в первой группе средняя оценка профиля 0,24±0,02 балла, что соответствует легкому угнетению ЦНС. Во второй группе у детей средняя оценка 0,11±0,04, что соответствует балансу угнетения и раздражения. Можно предположить, что в первой группе на состояние новорожденных детей своё влияние оказывали как патология беременности, так и тревога беременных женщин.

В основной группе дети характеризуются эмоциональной неустойчивостью. Причем, если в один месяц достоверных различий между группами не выявлено, то в три месяца в первой группе эмоционально неустойчивых детей было 27,5%, к шести месяцам увеличилось до 33,0%. В группе сравнения в три и шесть месяцев таких детей не было вообще ($p \leq 0,01$). Влияние тревоги во время беременности на проявления эмоциональной неустойчивости находит свое подтверждение во многих литературных источниках.

В данном исследовании выявляются достоверные различия в проявлении полноценного «комплекса оживления» у детей двух групп. Так, в первой группе он наблюдался лишь у 55% детей, тогда как во второй группе – в 90,3% случаев, т.е. меньшее количество детей тревожных матерей проявляют полноценный «комплекс оживления».

Также выявлена тенденция к отставанию в показателях психомоторного развития детей основной группы. Причем отставание прослеживалось на протяжении всех наблюдаемых возрастных периодов.

Таким образом, результаты проведённых исследований позволяют нам сделать вывод о высокой ценности пренатального периода для последующего развития ребёнка. Мы разделяем мнение медиков и психологов, которые рекомендуют на этом этапе исключать отрицательные эмоции и переживания. Важнейшее значение имеет психологическая готовность женщины к материнству, положительное

отношение к беременности и переживание общности с неродившимся ещё малышом. Мы соотносим проблему формирования психологической готовности к материнству не только с психологическим и медицинским аспектами, полагая, что процесс становления матери есть проблема педагогическая. В процессе педагогического сопровождения женщина должна почувствовать собственную состоятельность и ощущение личностной значимости. Для этого ей необходимо понимать и признавать неповторимость и уникальность её будущего ребёнка, представить его индивидуальный психологический портрет, знать возрастные особенности и прогнозировать задачи социально-личностного развития. Таким образом, для будущей матери наиболее важными должны стать именно социально-значимые ценности: ребёнок, его нравственное и физическое здоровье, детство как важный период жизни человека, педагогические знания и умения.

В ходе работы мы попытались очертить основные проблемные сферы, которые волнуют будущих матерей, разрешение которых требует взаимодействия медиков, психологов и педагогов:

1. Аксиологическая: вырастить ребёнка добрым, чутким, настоящим человеком; как его воспитывать, т.е. передать ему значимые нравственные ценности.
2. Эмоциогенная: обеспечить матери полноценную и насыщенную жизнь.
3. Мотивационно-стимулирующая: воспитательная деятельность матери протекает более эффективно, если осознаётся ценностно значимой для будущего ребёнка, если поддерживается не только доводами рассудка, но и эмоциями.
4. Мотивационно-сдерживающая: формирование негативного отношения к действиям, способным принести вред ребёнку.
5. Оценочная: характеристика эмоций как своеобразных оценок действительности, а точнее получаемой информации о ней.
6. Познавательная: формы постижения новой социальной роли – матери.
7. Корпоративная: объединение женщин в одной эмоциональной ситуации или по схожим ценностным ориентациям.

Работа широкого круга специалистов с будущей матерью на всех этапах пренатального и постнатального периодов, разрешение круга намеченных проблем является залогом высокого уровня развития ребёнка и эмоционального благополучия мамы и малыша на всех этапах возрастного становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 28–38.
2. Чумакова, Г.Н., Щукина, Е.Г., Макарова, А.А. Влияние тревожности за ребёнка во время беременности на особенности материнского поведения и отдельные состояния ребёнка в период младенчества // Перинатальная психология [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.psymama.ru/articles/hcumakova1.html>
3. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – № 28 – С. 62–65.
4. Fries, M.E. Longitudinal Study: Prenatal Period to Parenthood // J. of American Psychoanalytic Association. – 1987. – Vo1. 25. – P. 115–140.
5. Добряков, И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты // Хрестоматия по перинатальной психологии. – М., 2005. – С. 93–102.
6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Петроченко Н.О. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова, 6 курс)
Научный руководитель – Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

Первостепенная роль личности в созидании новой социокультурной среды ориентирует общеобразовательный процесс и методики обучения на их максимальную креативность. Именно поэтому в последние годы значительно возросло внимание ученых к исследованию проблем воспитания и образования с помощью новых подходов и технологий.

Актуальность данной проблемы обусловлена важностью применения различных видов моделирования при обучении младших школьников.

Значимость проблемы заключается в необходимости более эффективного и широкого применения данного метода в учебно-воспитательном процессе. Это вызвано рядом причин:

- необходимостью формирования системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни, направленных на развитие учащихся;
- недостаточным уровнем любознательности и познавательных интересов младших школьников;
- активизацией мыслительной деятельности школьников (овладением ими мыслительными операциями, познавательными процессами).

Объектом исследования является моделирование как метод познания. Предмет исследования – использование моделирования в учебно-воспитательном процессе в начальной школе.

Актуальность проблемы использования моделирования в обучении младших школьников формулирует следующую цель исследования: проанализировать опыт работы учителей по использованию данного метода и выявить позитивные тенденции в их работе.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать специальную и научную литературу по проблеме использования моделирования в обучении младших школьников;
- 2) определить сущность моделирования как метода познания;
- 3) выявить теоретические основы и принципы формирования знаний с использованием метода моделирования;
- 4) изучить эффективность применения различных видов моделей в процессе усвоения знаний;

Методы сбора данных:

- изучение передового педагогического опыта;
- работа с литературными источниками;
- беседа.
- анкетирование.

Методы обработки данных: статистический метод (регистрация).

Анализ литературы показал, что в педагогике и психологии понятие о моделировании трактуют неоднозначно: как средство обучения и воспитания, как принцип обучения и как метод обучения. В последнем случае моделирование фактически сливается с наблюдением как методом познания. В том случае если моделирование рассматривать как сочетание с наблюдением, тогда истоки этого метода берут начало задолго до трудов Я.А. Коменского. Однако, Я.А. Коменский «превратил» метод моделирования в метод обучения, изолировав его от

других методов. Одним из условий проникновения в тайны науки он считал восприятие, т.е. организованное и целенаправленное наблюдение.

Модель рассматривается в качестве источника всех знаний, поскольку предполагается, что вещи непосредственно запечатлеваются в сознании и только после ознакомления с самой вещью нужно давать объяснения. «Золотым правилом» обучения Я.А. Коменский считает модель, которой подлежит все то, что воспринимается органами чувств: зрением, слухом, обонянием, вкусом и осязанием.

Анализ истории учебно-воспитательного процесса показывает, что проблема использования моделирования еще шире и обоснованнее была представлена в трудах И.Г. Песталоцци. Он исходил из того, что умственное развитие ребенка вытекает из наблюдения над предметами, которые касаются внешних чувств. Песталоцци считал необходимым вести обучение наблюдению через выделение исходных элементов (числа, формы, слова), организующих модель.

У Коменского применение моделирования служит ребенку способом накопления знаний об окружающем мире, а у Песталоцци – выступает как средство развития способностей и духовных сил ребенка.

Проблема моделирования в педагогике разносторонне и глубоко была проанализирована К.Д. Ушинским. На вопрос, что такое наглядное обучение, Ушинский отвечал так: «Это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [4].

Процесс познания по Ушинскому состоит из двух основных ступеней:

- чувственное восприятие предметов и явлений внешнего мира;
- абстрактное мышление.

Сущность моделей в обучении он видел в том, чтобы с помощью наглядных пособий или самих реальных предметов содействовать [5]:

- образованию у детей четкого и ясного представления о предметах и явлениях;
- выявлению связей между предметами и явлениями;
- образованию определенного обобщения.

Очевидно, что с самого начала введения моделирования в учебно-воспитательный процесс считалось, что источником всех знаний является модель, а в созерцании происходит усвоение знаний [3].

А.Н. Леонтьев, говоря о роли моделирования в обучении, отмечает, что при выборе средств модели важно исходить из психологической роли, которую они должны выполнять в усвоении. В соответствии с этим утверждением он выделяет две основные функции моделирования:

- расширение чувственного опыта;
- раскрытие сущности изучаемых процессов и явлений.

При реализации второй функции, когда модель направлена на раскрытие сущности объекта, она выступает в качестве внешней опоры внутренних действий ребенка в процессе овладения знаниями:

- правильное применение моделей зависит от ее сопровождения словом учителя;
- наглядные пособия могут дать эффект, если у ученика есть определенный опыт работы с изучаемым объектом;
- для эффективного усвоения знаний одной модели недостаточно – к ней нужно присоединить активную деятельность самого ученика.

Последняя особенность моделирования вызывает повышенный интерес у педагогов и психологов. Современные психологические исследования показы-

вают, что недостаточно представить учащемуся предмет, чтобы он осознал все, что в нем объективно содержится. Для осознания сущности предмета необходимо соответствующим образом организовать деятельность учащихся. Психологами доказано, что чувственный образ есть субъективный продукт деятельности человека по отношению к отражаемой действительности. Для возникновения в сознании образов, недостаточно одностороннего воздействия вещи на органы чувств человека; важно еще, чтобы существовал «встречный» и притом активный процесс со стороны субъекта. Именно в перцептивной деятельности осуществляется процесс «перевода» воздействующих на органы чувств внешних объектов в психический образ [1].

У.Е. Минтоном было обнаружено, что существенные признаки и связи, зафиксированные в модели, становятся наглядными для учащихся тогда, когда эти признаки, связи выделены самими детьми в их собственном действии, т.е. когда они сами участвовали в создании модели. В противном случае учащиеся не видят их в модели, и она не становится для них наглядной [2].

Процесс обучающего моделирования изучался Н.Г. Салминой. Она выделяет следующие действия, входящие в процесс моделирования:

1. Анализ материала (текста), подлежащего моделированию: выделение смысловых частей – системы элементов и их отношений, которые подлежат изображению с помощью знаково-символических средств.

2. «Перевод» на язык знаков и символов. Особое внимание обращается на принцип взаимно-однозначного соответствия между выделенными элементами материала и элементами модели. Без этого модель не будет давать правильного представления об изучаемом явлении.

3. Учащиеся должны уметь одинаковые отношения и элементы обозначать одинаковыми символами и знаками, а разные элементы и отношения – разными. (Разумеется, это требование соблюдается в пределах построения какой-либо одной модели, то есть в условиях решения одной задачи).

4. Действие преобразования модели. Это действие позволяет учащимся перегруппировать элементы и т.д.

5. Соотнесение полученной модели с реальностью (с тем, что моделировалось). Это действие позволяет получить новую информацию о моделируемом объекте, глубже проникнуть в его суть. Именно эти действия являются целью моделирования [6].

Для выявления использования моделирования в учебно-воспитательном процессе нами было проведено анкетирование учителей СШ № 39 г. Витебска, которое использовалось в сочетании с методом беседы. Учителя начальных классов отвечали на следующие вопросы анкеты:

1. Какие методы вы часто используете при объяснении нового материала в учебно-воспитательном процессе?

2. Как вы считаете, модели играют важную роль в обучении?

3. Как учащиеся, по вашему мнению, запоминают материал при использовании моделирования?

4. На каких занятиях модель является наиболее существенным методом в использовании?

5. Как вы считаете, в каких классах лучше использовать метод моделирования?

Ответы учителей на первый вопрос были почти одинаковыми: наглядность и моделирование. Все ответы на второй вопрос оказались положительными. На третий вопрос учителя ответили так: намного лучше, чем без использо-

вания моделирования, т.к. этот метод является одним из главных условий успешного усвоения информации. Ответы на вопрос «На каких занятиях модель является наиболее существенным в использовании?» были даны следующие: уроки природоведения, чтение, русский язык. На последний вопрос учителя ответили единогласно: больше в младших классах, но иногда можно включать использование моделей и в работе со старшеклассниками.

Из анализа полученных данных следует, что метод моделирования в учебно-воспитательном процессе используется учителями начальных классов. В связи с этим нами был сделан вывод о том, что младшие школьники запоминают новый материал посредством моделей намного эффективнее.

Также моделирование может использоваться как прием в разных методических системах. В том случае, если учитель ставит целью наглядно показать учащимся движение тел в противоположном направлении, он использует модель – заместитель реальной ситуации, чертеж отрезка прямой линии, по которой движутся объекты, и направление их движения. Здесь совершенно очевидно используется аналогия. Учитель говорит: «Представим себе (предположим) ...», тогда происходит абстрагирование. При моделировании как способе познания имеются: 1) субъект познания (учащиеся); 2) объект познания (ситуация, отраженная в тексте задачи); 3) модель, опосредствующая отношения познающего субъекта и познаваемого объекта. Таким образом, поскольку моделирование служит способом, а модель средством познания, учащиеся под руководством учителя пользуются и тем и другим в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, изучение литературы и передового педагогического опыта по использованию моделирования в учебно-воспитательном процессе, позволило сделать следующие выводы:

- моделирование в современных условиях работы учителя начальных классов является эффективным и развивающим типом обучения;
- использование моделей является внешней опорой для организации мыслительной деятельности;
- моделирование дает простор для творчества и фантазии учащихся, обеспечивает их развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савельева, Л. Активизация зрительной памяти и внимания при изучении окружающего мира: из опыта // Школа. – 1989. – № 3. – С. 17–19.
2. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: пособие для учителей младших классов. – М.: Просвещение, 1982. – 168 с.
3. Баранов, М. Применение графической наглядности в процессе обучения: начинающему учителю / М. Баранов. – М.: Просвещение, 1991. – 41 с.
4. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы обучения и воспитания // Школа. – 1976. – № 4. – С. 12.
5. Ушинский, К.Д. История воображения: в 6 т. / Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2
6. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175с.

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКИХ САДАХ РОССИИ

Соловьева А.П. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

На современном этапе взаимодействие природы с человеком выросло в глобальную экологическую проблему. Очень важной является проблема бережного отношения к природе. А для того, чтобы ее решить, необходимо воспитывать экологическую культуру и ответственность. И начинать экологическое воспитание надо с дошкольного возраста, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения. Многие сделано в этом направлении в дошкольных учреждениях России.

В частности, важное место в становлении и развитии экологического образования принадлежит программам, разработанным разными авторами. За последнее время были созданы программы двух типов – комплексные, направленные на всестороннее развитие детей, и парциальные, обеспечивающие одно или несколько направлений воспитания и развития, среди последних – немало экологических. Многие программы прошли экспертизу Министерства образования РФ и получили его одобрение. Все программы ориентированы на новую концепцию воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежит личностно-ориентированная модель воспитания, индивидуальный подход к развитию интеллектуальных и художественных способностей ребенка.

Обратимся к рассмотрению отдельных программ. К числу комплексных программ относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Кроха».

«Кроха» – (автор Е.Ф. Терентьева) программа воспитания детей раннего возраста в семье и детском саду. Используется для приобщения детей к природе в том случае, если в помещении (дома или в детском саду) имеются растения, животные. Взрослые привлекают детей к наблюдениям и совместному уходу за ними, вызывают эмоциональный отклик на красоту и разные проявления живых существ. Автор дает рекомендации о том, что и как можно наблюдать с детьми в разные сезоны, как проводить игры на природе и с природным материалом.

В программе «Радуга» подраздел «Мир природы» (автор Т.И. Гризлик) является составляющей познавательного развития детей, в рамках которого дается информация, развиваются познавательные процессы, формируется отношение к окружающему миру, создается у детей образ мира, целостное представление об окружающем. В программе представлено значительное количество занятий о растениях, животных, о планете Земля и строении Солнечной системы. Предложены географические знания, а на основе сезонных наблюдений составляются «портреты» каждого месяца, дети знакомятся с историей часов, календарей, глобусов. Дошкольники получают интересные знания, но, на наш взгляд, недостаточно излагаются экологические знания.

В программе «Детство» (создана коллективом преподавателей педагогического университета Санкт-Петербурга) [1] раздел «Ребенок открывает для себя мир природы» предполагает обстоятельное знакомство детей с самыми различными явлениями из жизни растений, животных, их сообществ. Программный материал для каждого возраста включает сведения о растениях, животных как представителях живой природы; раскрываются связи живых существ со средой обитания; даются знания о росте, развитии и размножении знакомых де-

тям растений и животных; сообщаются сведения экосистемного характера. Эта программа, вне всякого сомнения, является серьезным проводником в жизнь экологического воспитания дошкольников – в ней представлены биоцентрическая позиция авторов, экологическая содержательность и системный подход к вопросу. Реализации этой программы позволяют дошкольникам приобрести начальное, но очень обстоятельное видение и понимание закономерных экологических явлений, взаимосвязей в природе, у них вырабатываются различные практические и умственные навыки взаимодействия с живыми объектами, развивается отношение к природе – познавательное, эстетическое, бережное и гуманное.

«Истоки» [2] программа, созданная психолого-педагогическим коллективом исследователей Центра «Дошкольное детство» имени А.В. Запорожца. Это еще одна комплексная программа, которую следует рассматривать как базисную, нацеленную на разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него универсальных и творческих способностей в соответствии с уровнем возрастных возможностей и требованиями современного общества. В целом следует отметить, что программа «Истоки», не вышла на современный уровень полноценного экологического воспитания, т.к. она не ставит задачей развития в детях начал экологической культуры и рассматривает природу как ценность во всех аспектах человеческого развития: познавательного, эстетического, нравственного и физического. В программе имеются разделы – здоровье, художественное творчество, историко-географические представления и др., но они не связаны с разделом «Природа и ребенок», а потому не позволяют в полной мере сформировать в старшем дошкольном возрасте всеобъемлющее представление о природе и взаимодействии человека с ней, не могут создать целостной картины мира, в которой человек и природа связаны крепкими узами.

Программа «Развитие» [3], разработанная коллективом детских психологов, ориентирована на развитие интеллектуальных и художественных способностей дошкольников, которые понимаются как ориентировочные действия с образными средствами решения задач. Развитые способности помогают ребенку самостоятельно ориентироваться в новых ситуациях, находить нужные решения, осмысленно относиться к собственной деятельности. Ознакомление с природой, включенное в программу «Развитие», является одним из средств совершенствования разных способностей детей и не ставит задач их экологического воспитания. Дети обучаются простейшим формам символического отражения объектов природы, их состояния, изменения, взаимосвязей. В средней группе больше внимания уделяется сезонным явлениям, в старшей – растительному, а в подготовительной – животному миру. Тем не менее дети посредством моделирующей деятельности познают связь организма со средой, знакомятся со связями в экосистемах, устанавливают связи между живой и неживой природой.

Министерством РФ одобрен и ряд парциальных экологических программ – «Семицветик», «Природа и художник», «Наш дом – природа», «Жизнь вокруг нас», «Паутинка», «Юный эколог».

В центре программы «Жизнь вокруг нас» (авторы Н.А. Авдеева и Г.Б. Степанова) – личностное развитие ребенка. Дети получают информацию экологического содержания, на эмоционально-положительной основе у них развивается бережное и ответственное отношение к живой природе.

Программа «Паутинка» (автор Ж.Л. Васякина-Новикова) развивает в детях планетарное мышление: разумное отношение к миру и к себе как жителю Земли. У детей формируется представление о мире по четырем параметрам: «где я живу» (окружающая среда), «как я живу» (поведение и ответственность), «с кем я живу» (соседи по планете, взаимосвязь с ними), «когда я живу» (взаимодействие во времени). Экологические представления о ценности природы и

ее единстве с человеком, о жизненно необходимых проявлениях человека, растений и животных развивают такие важные качества личности как сопереживание, сочувствие, которое потом трансформируется в содействие.

Программа «Семицветик» (авторы В.И. и С.Г. Ашиковы) нацелена на культурно-экологическое образование детей, развитие в них начал духовности, богатой, творческой саморазвивающейся личности. Авторы считают: от того, как научится ребенок мыслить и тонко чувствовать окружающий мир природы, как воспримет ценности мировой культуры, зависит, как он будет действовать, какие совершать поступки.

Программа «Природа и художник» (автор Т.А. Копцева) сочетает в себе формирование у детей 4–6 лет представлений о природе как живом организме и развитие их творческой деятельности. Средствами изобразительного искусства автор решает задачи экологического и эстетического воспитания детей, приобщает их к мировой художественной культуре. Блоки программы «Мир природы», «Мир животных», «Мир человека», «Мир искусства» через систему творческих заданий направлены на развитие у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к миру и творческие навыки и умения.

Большое значение в экологическом воспитании дошкольников имеют программы, способствующие становлению начал экологической культуры через познание экологических закономерностей природы. Программа (автор Н.А. Рыжова) «Наш дом – природа» [4] нацелена на воспитание гуманного, социально-активного и творческого начал в детях 5 – 6 лет. Занимаясь по программе, дети приобретают целостный взгляд на природу, на место человека в ней, получают представления о взаимосвязях в природе, которые и помогают им обрести начала экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде и своему здоровью. Программа предусматривает выработку навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе и быту, практического участия в природоохранной деятельности в своем крае.

Одной из первых в 90-х годах появилась программа «Юный эколог», созданная на основе Концепции экологического воспитания дошкольников (автор С.Н. Николаева). «Юный эколог» включает две подпрограммы: программу экологического воспитания дошкольников и повышения квалификации дошкольных работников в области экологического воспитания детей. Одновременно решается вопрос становления начала экологической культуры у детей и развития ее у взрослых, воспитывающих их. Эта программа направлена на всестороннее воспитание дошкольника с экологическим уклоном: у ребенка развиваются мышление; сочувствие и доброе отношение к живому на основе понимания, готовность сделать все для сохранения жизни; экологическое восприятие красоты окружающей природы; красоты здорового организма, живущего в благоприятных условиях; понимание значения окружающей среды, природы для здоровья людей.

Таким образом, изучение опыта использования широкого диапазона программ позволяет увидеть положительные и отрицательные стороны решения проблем экологического воспитания, а также применить методику работы в дошкольных учреждениях нашей республике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С.Н. Николаева. – Москва, 2002. – 336 с.
2. Николаева, С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве / С.Н. Николаева. – Москва, 1995. – 235 с.

3. Мир, природа и ребенок / Л.А. Каменева [и др.]; под общ. ред. Л.М. Маневцевой. – Санкт-Петербург, 1998. – 136 с.
4. Рыжова, И.А. Я и природа: учебно-методический комплект по экологическому образованию дошкольников / И.А. Рыжова. – Москва, 1998. – 225 с.

СЛОВЕСНЫЕ АССОЦИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ УСВОЕНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сушкина Ю.А. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Данич О.В.,
кандидат филологических наук, доцент

Среди многих проблем, возникающих при обучении русскому языку, одной из главных и нерешенных остается проблема формирования грамотной письменной речи. Говорить о том, что выпускники школы должны грамотно писать – значит, доказывать очевидное. Считается общепризнанным, что главная задача школьного курса русского языка – становление правописного навыка, умение свободно и грамотно писать и говорить, создавать собственный текст и адекватно воспринимать чужой. В любом случае, орфографическая подготовка – важнейший компонент общего языкового и речевого развития, ее успешность определяется овладением системой языка.

Невысокий уровень орфографической грамотности школьников – факт общеизвестный, и это не может не вызывать тревоги. Решение данной проблемы важно еще и потому, что она не замыкается на самой себе: активное владение человеком всеми формами устной и письменной речи связано с механизмами мышления и понимания.

Методика преподавания русского языка, предлагая эффективные методы обучения правописанию, опирается на данные смежных наук (психологии, дидактики, лингвистики). В методике орфографии психологические проблемы нашли наиболее яркое отражение: психология учитывает особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, помогает учащимся, дает представление и о психофизиологической основе умений и навыков.

Начальная школа призвана обеспечить формирование прочных навыков грамотного письма. Проблема формирования навыков грамотного письма в начальных классах является одной из ведущих в курсе русского языка.

Грамотное письмо – это не просто движения пишущей руки, слуховые и зрительные представления, а особая речевая деятельность. В решении задачи по обучению грамотному письму осуществляется связь всех сторон изучаемого языка – его фонетики, графики, словообразования, грамматики, семантики, лексики.

В последние годы возрос интерес ученых-методистов и учителей-практиков к методике обучения русскому языку в начальных классах, особенно к проблемам словарной работы на уроках русского языка. Обусловлено это, во-первых, достижениями современной психологии и психолингвистики в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.К. Маркова), во-вторых, школа претерпела поистине радикальные преобразования. Они в значительной степени коснулись и таких, казалось бы, уже отработанных учебных предметов, как русский язык.

Важность словарной работы на начальной ступени обучения русскому языку, ее развивающий характер отмечал и Константин Дмитриевич Ушинский. Он счи-

тал, что творческие упражнения во время словарной работы интересны детям, поскольку представляют для них нечто вроде игры в слова. Такие упражнения подготавливают учащихся к орфографии, а также дают детям власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти [1, с. 147]. Кроме того, «Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка» [2, с. 79]. Таким образом, ученые – методисты связывали словарную работу с развитием мыслительных способностей.

Многие из нас, вероятно, думают, что наши мысли, не управляемые волей, возникают беспорядочно, не повинуюсь никакому закону. Если мы не видим связи между последовательными группами мыслей, то это понятно. Однако такое мнение далеко от истины; хотя и не вполне ясно на первый взгляд, но все-таки есть связующее звено между двумя последовательными группами мыслей. Здесь является налицо так называемый закон ассоциаций, который так же неизменен, как закон причины и следствия, и так же постоянен, как закон тяготения. Порядок наших мыслей в такой же степени закономерен, как морские приливы и отливы. Наши мысли всегда, как бы то ни было, ассоциированы, хотя часто мы и не можем ясно проследить их связь. Они появляются группами, и каждая группа, в свою очередь, связана с другой группой. Впечатления, полученные в тесной последовательности, стремятся так ассоциироваться и соединяться, что воспоминание об одном обыкновенно вызывает и другое.

Все виды вербальных ассоциаций, по нашему мнению, могут быть рассмотрены в качестве частных случаев двух наиболее общих типов любых ассоциаций, т.е. ассоциаций по смежности (во времени или пространстве) и ассоциаций по сходству, определяемых на основе учета формальных, функциональных и содержательных признаков.

Ассоциативный механизм ответствен за установление произвольных вероятностных связей, т.е. ассоциаций. Ассоциацией называют возникшую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого [3, с. 24].

Один из способов запомнить факт – это ассоциировать его с каким-либо другим фактом. «Все, что возникает в сознании, должно быть внесено в него, а, будучи внесенным, оно вступает во взаимосвязь с тем, что там уже было... Тот, кто больше обдумывает получаемые сведения и устанавливает между ними более тесные взаимосвязи, будут обладать лучшей памятью» [4, с. 75].

Для ассоциативной связи впечатлений и их последующего воспроизводства особо важным представляется вопрос, являются ли они разрозненными или составляют логически связанное целое.

Чем больше разнообразных ассоциаций при первом знакомстве с ним вызывает материал и чем больше времени уделяется мысленной разработке этих ассоциаций, тем лучше запоминается сам материал. Для того чтобы ассоциировать один факт с другим, уже известным, необходимо обдумать новый факт со всех точек зрения, поставить себе также вопросы: «Что это напоминает?», «На что это, похоже?», «Почему это так?», «Как получилось, что это так?», «Когда это бывает?» и так далее.

Любое новое впечатление, полученное человеком, не остается в его памяти изолированным. Будучи запомнившимся в одном виде, оно со временем может несколько измениться, вступив в ассоциативную связь с другими впечатлениями, оказав на них влияние и, в свою очередь, изменившись под их воздействием.

Кирпичиком, ведущим к образованию ассоциаций или связей, Л.С. Выготский считал слово, а также работу над словом. По сути дела затрагивается главная проблема содержания любого учебного курса. Такая сложная и многозначная ткань, как русский язык, в процессе его изучения всякий раз подвергается анализу, в ходе которого рассматриваются отдельные его части. Обучение не приведет к желаемому успеху, если за единицами ребенок не увидит элементов, если родной язык не предстанет перед ним в своем единстве и во всей полноте [5, с. 105].

Для методики русского языка представляет определенный интерес и то, что одним из критериев, определяющих речевое развитие ребенка, является широта и глубина различных ассоциаций или связей вокруг предмета, о котором идет речь.

Приведем пример изучения некоторых словарных слов во II классе, используя ассоциативные образы для запоминания.

1. Метод графических ассоциаций:

Помидор (букву «о» можно изобразить в виде помидора, форма помидора круглая, как буква о);

2. Метод звуковых (фонетических) ассоциаций используется при ударном созвучии фразы и словарного слова:

Завтра на **з**арядку

Дети **д**ежурные

В этом случае слова называем не проверочными, а словами-подсказками, одновременно придумываем маленький рассказ, например, как дети ходили на зарядку, дети дежурили в классе. Благодаря таким методам, у детей в памяти сохраняются яркие наглядные образы предметов на длительное время. Дети ошибок в таких словах не делают, у них есть на что опираться.

Таким образом, в процессе обучения русскому языку ученики должны овладеть орфографической грамотностью и уметь последовательно, точно и ясно, а также грамматически правильно излагать свои мысли. Поэтому одной из важнейших задач изучения русского языка в школе остается формирование у школьников прочных орфографических умений и навыков. Одним из способов формирования навыков грамотного письма в процессе словарно-орфографической работы являются упражнения, основанные на ассоциативном образе. Без ассоциаций невозможна нормальная психическая деятельность человека, в том числе деятельность памяти.

Орфографически грамотное письмо является существенным элементом общей языковой культуры и владение им необходимо каждому образованному человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 10. – С. 147.
2. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М., 1980. – С. 79.
3. Мартинович, Г.А. Вербальные ассоциации и организация лексикона человека / Г.А. Мартинович // Филологические науки. – 2006. – № 3.
4. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М., 1991. – С. 75–89.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 2004. – Т. 2. – 564 с.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Турок Н.Г. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научные руководители – Шарапова И.А.,
кандидат педагогических наук, доцент;
Лауткина С.В., старший преподаватель

Поступление ребёнка в школу является переломным моментом в жизни ребёнка. В этот период становится характерным утрата ребёнком непосредственности, формируется личное сознание, «Я» ребёнка. Между желанием что-то сделать и действием становится переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребёнка, т.е. оно приобретает опосредованную связь с внешним миром через его переживания.

В этот период поступки детей для взрослых становятся необъяснимыми, появляется манерничанье, капризы, особая походка и иногда особая интонация голоса [1]. Детям этого возраста не хватает силы воли. Между мотивами «хочу» и «надо» иногда бывает очень трудно сделать выбор. И не всегда побеждает нравственный мотив. Ребёнок иногда осознанно идёт на ложь, чтобы сохранить хорошие отношения со взрослыми. Взрослые должны понимать, что в этот период ребёнок особенно остро нуждается в положительных эмоциях – первой человеческой потребности. И поэтому желание заслужить одобрение, симпатию со сторон взрослого – один из основных мотивов поведения детей-шестилеток, имеющий огромное значение для развития личности ребёнка, так как стремление к самоутверждению является стимулом его положительного поведения. Способность к рефлексии, которая у детей этого возраста уже достаточно хорошо развита, даёт им возможность ориентироваться во взаимоотношениях со взрослыми подчас «в угоду» взрослому [2].

В современной педагогике наблюдаются тенденции в исследовательском подходе в обучении детей. Но некоторые педагоги совершенно забыли, что это касается не только внешних показателей, но и внутренних. В погоне за показателями мониторингов качества обученности они забыли о том, что необходимо следить и за уровнем общего развития своих учеников (умственным, нравственным и физическим). Нужно помнить мудрую педагогическую истину: чтобы воспитывать ребёнка во всех отношениях, его надо знать во всех отношениях.

С приходом в школу привычный уклад жизни ребёнка в корне меняется. Любому человеку при смене ситуации необходимо приспособиться к ней. В данном случае речь идёт о приспособленности первоклассника к обучению в школе: к новым условиям, к новому коллективу, к новым требованиям. Период приспособленности к школе принято называть термином «адаптация». Этот термин был впервые введен в научную лексику немецким физиологом Аубертом в 1865г. для характеристики явления “приспособления” чувствительных органов к воздействию на них различных раздражителей [3].

Первоначально понятие «адаптация» было использовано для выражения фундаментальных биологических закономерностей и продолжает, по мнению В.Ю. Верещагина, применяться в биологии в этом же значении. В настоящее время наблюдается существенное расширение исходного содержания понятия «адаптация», и этим понятием пытаются выразить закономерности, действующие в любых сложноорганизованных и саморазвивающихся системах, вплоть до человека как самой сложноорганизованной системы.

С.Ж. Пралиев предлагает рассматривать понятие «адаптация» как:

- приспособление строения и функций органов к условиям существования организма (биологи);
- формирование новой функциональной системы, в которой заложен приспособительный эффект (физиологи);
- диалектическое единство личности и общества и особую форму взаимодействия, взаимосвязи личности и социальной среды (социологи);
- психические процессы, состояние и закономерности развития личности (психологи);
- закрепление или не закрепление молодых специалистов в определенных регионах (демографы) [3].

Наряду с понятием «адаптация» необходимо остановиться на таких ключевых понятиях, как «адаптированность» и «адаптивность». Понятие «адаптированность личности» определяется И.Я. Кряжевой как включенность человека в социальную среду в процессе его общественно полезной деятельности, интеграции с общностью и самоопределение в ней на основе наиболее существенных особенностей индивидуальности [4]. Понятие «адаптивность личности» определяется как специфическая человеческая форма активного приспособления к окружающей действительности, содержание которой составляет ее целесообразное изменение и преобразование. Адаптивность же образовательной среды рассматривается, с одной стороны, как максимальная адаптация к индивидуальным особенностям обучаемого, с другой – как гибкое реагирование на социокультурные изменения среды (макросреды), итогом которой является сохранение личности ребенка в результате адаптации его к быстро меняющейся жизни [5].

Выделяют **три компонента школьной адаптации** в начальный период обучения:

- адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, физическим и интеллектуальным нагрузкам;
- адаптация к новым условиям познавательной деятельности, к учителю;
- адаптация к новым социальным отношениям и связям, в которых начинает проявляться личность ребёнка [6].

Через данные трудности проходят все, даже самые подготовленные к школе дети. Данные трудности вызываются в первую очередь усталостью, обусловленной режимными моментами, соблюдением школьных правил, перегрузкой обучением. Всё это создаёт определённого рода проблемы, т.к. у детей способность к произвольному поведению очень слаба. Избежать этих трудностей можно только путём поддержания постоянного интереса к школе, насыщения занятий положительными эмоциями.

Наибольшие трудности адаптации возникают у одарённых детей и у детей с интеллектуальной недостаточностью. К ним нужен индивидуальный подход, о котором речь чаще всего идёт только на бумаге.

Адаптация к новым условиям – трудный период для шестилеток. Они напряжены психологически, физически. Работоспособность их невелика, поэтому они нуждаются в щадящем режиме, индивидуальном подходе, медицинском наблюдении. Уже к концу первого месяца обучения заметно утомление, падает интерес к школе. Необходима эмоциональная заинтересованность к школе. И здесь особую роль может выполнить игра. Игра – это школа социальных отношений для ребёнка; в ней он учится сотрудничеству, тем качествам, которые помогают и учителю и детям стать партнёрами в общем деле [2].

К трудностям адаптации ребёнка к школе относится и возникающий иногда страх родителей перед школой, боязнь, что ребёнку в школе будет плохо,

опасения, что ребёнок в школе будет простужаться и болеть. Этот страх невольно передаётся ребёнку. В других случаях, некоторые родители, наоборот, ожидают от ребёнка чрезмерно высоких результатов, достижений, поэтому всякий раз, когда он с чем-то не справляется, чего-то не умеет, активно демонстрируют своё недовольство им, тем самым порождают в нём чувство неуверенности в себе, тревожности, страха и нежелания учиться [1]. Ребёнок не понимает, почему до сих пор он был самым замечательным, а тут, вдруг, в одночасье оказалось всё наоборот. Школьные достижения ни в коем случае не должны отражаться на отношениях окружающих к ребёнку. В семье первоклашки должна царить доброта, поддержка, взаимопомощь и самое главное для ребёнка в этот период создание «ситуации успеха», как дома, так и в школе.

Сроки адаптации учеников первого класса могут быть различными. Обычно устойчивая приспособленность достигается в первом полугодии обучения. В зависимости от факторов, влияющих на адаптацию к обучению данные, сроки могут быть увеличены до одного года.

Ребёнок, который пришёл в школу в первый класс, доверяют своему учителю. Он для него кумир и главенствующее лицо в обучении. Родителям не стоит разрушать этот авторитет.

Это состояние для любого учителя и родителя очень важно сохранить, создав эффективную систему школьно-семейного воспитания. В основу этой системы необходимо положить:

- сотрудничество между всеми уровнями воспитания и обучения;
- заботу о здоровье учеников;
- создание условий для самореализации личности ребёнка;
- развитие учебных навыков учащихся.

С приходом в школу у шестилетнего ребёнка меняется образ жизни, вид деятельности, социальная ситуация развития, режим дня, дневная нагрузка, круг общения, положение в семье, физиологические особенности и т.д. Как и любому человеку, первокласснику необходимо приспособиться к новым условиям жизни. От того, как пройдёт это приспособление, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе, как на начальном этапе, так и в последующие годы. Первокласснику и его родителям должны оказать квалифицированную психолого-педагогическую помощь учителя и специалисты школы. Родители, в свою очередь, должны наблюдать за состоянием здоровья ребёнка после школы, общим эмоциональным фоном, прогрессом в обучении. Только совместными усилиями период адаптации может быть сведён до минимума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петрова, О.О. Возрастная психология: конспект лекций / О.О. Петрова, Т.В. Умнова. – 2-е изд. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 224 с.
2. Воспитание. Подготовительный класс: учеб.-метод. пособие для учителей и воспитателей / М.П. Осипова, М.А. Бесова, И.А. Мельничук, З.М. Панасевич и др.; под ред. М.П. Осиповой. – Мн.: ИП «Экоперспектива», 2000. – 336 с.
3. Пралиев, С. Ж. Научно-педагогические основы профессиональной адаптации молодых специалистов в системе вуз – общеобразовательная школа: автореф. канд. дисс. ... – Бишкек, 2002. – 21 с.
4. Селиванова, И.В. Адаптационно-рефлексивная технология профессионального образования в высшей школе: автореф. дис. ...канд. псих. наук / И.В. Селиванова. – Сочи, 2003. – 18 с.

5. Бояринцева, Н.Н. Психолого-терапевтическая функция учителя в формировании адаптивной образовательной среды ученика: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.Н. Бояринцева.– М., 2001. – 19 с.
6. Кушнир, Н.Я. Введение в школьную жизнь: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл. – 2-е изд., перераб. – Мн.: Нар. асвета, 1998. – 199с.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ «ПРОСЬБА»

Халецкая О.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е.,
кандидат филологических наук, доцент

Развитие связанной речи детей должно происходить целенаправленно. При этом решающую роль играет общение, которое удовлетворяет потребности человека в социальных контактах с другими людьми. Особенностью данного вида деятельности является тот факт, что общение пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Через общение со взрослыми детям передаются ценности общества, происходит «введение» детей в культуру. При помощи коммуникации дети научаются связывать свой внутренний мир (чувства и мысли) с внешней средой. Кроме того, общение является важным условием формирования личности, её сознания и самосознания.

Известный пражский лингвист Р. Якобсон описал компоненты речевой ситуации:

1. Участники коммуникативного акта «Адресант» (отправитель) и «Адресат» (получатель).
2. Референция – содержание сообщения, то есть определенной информации.
3. Код – тот язык или его разновидность (диалект), который используют участники данного коммуникативного акта.
4. Контекст – обстоятельства, в которых происходит конкретное событие. Речь приобретает определенный смысл только в структуре неречевого контекста.
5. Обратная связь – реакция слушающего на высказывания говорящего.

Выделяют и психологические компоненты речевого акта: намерение и цель говорящего [1].

Для того, чтобы речевой акт состоялся говорящему необходимо грамотно выстроить свою речевую стратегию. В противном случае цель коммуникации не будет достигнута, то есть не произойдет адекватное смысловое восприятие и адекватная интерпретация передаваемого сообщения. Т.к. дети не умеют выстраивать речевую стратегию, они испытывают определенные трудности в общении.

Эти трудности связаны с тем, что до пяти лет речь ребенка несоциализирована, он говорит в основном для самого себя. Речь ребенка эгоцентрична и состоит из групп высказываний: повторений, монолога, коллективного монолога. Ко всему же до семи лет ребенок не способен сохранять мысли, приходящие ему на ум. Речь ребенка становится похожей на речь взрослого, когда он заинтересован в том, чтобы его поняли [2]. С этого момента речь ребенка теряет свою эгоцентричность и выполняет

коммуникативные функции. Мысль приобретает реалистическую форму, которая является продуктом длительного воздействия окружающей среды на ребенка.

Недостаточное развитие речи также затрудняет выстраивание речевой стратегии и характеризуется следующими проявлениями:

- 1) ограниченным словарным запасом;
- 2) использованием у слов в ограниченных речевых ситуациях без учета контекстуальных связей;
- 3) устойчивым аграмматизмом (ошибки в падежных окончаниях, смешение времен и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении);
- 4) бедностью, стереотипностью синтаксического оформления речи (использованием преимущественно простых распространённых предложений с небольшим количеством членов).

Целью нашего исследования является описание речевой стратегии «Просьба» и выработка методических приемов по обучению младших школьников этому виду речевой деятельности.

В процессе наблюдения за детьми выявили, что наибольшие трудности вызывают у детей построение стратегии, связанной с побуждением к действию взрослого или своего сверстника. Нам представляется, что обучение этой стратегии является важнейшим этапом в развитии коммуникативного поведения ребенка. Эта стратегия побуждает к действию, имеет **мотив** – обратить на себя внимание, заявить свою значимость; имеет **цель** – побудить к действию в свою пользу. Участниками этой ситуации являются «проситель» («адресант») и его «адресат» (взрослый или сверстник). Отношения по форме могут быть деловыми и неформальными.

Пресуппозиция (знание о ситуации, предшествующей данной) включает в себя:

- 1) опыт общения с этим взрослым;
- 2) ожидание того, что просьба будет выполнена;
- 3) прецедентах, которые имели место (предполагаемый «адресат» выполнял какую-либо просьбу ребенка ранее или другого в его присутствии).

Все это базируется на безопасности и чувстве симпатии к этому взрослому.

При построении речевой стратегии «просьба» основным психологическим приемом является **манипуляция** – воздействие, призванное обеспечить негласное получение манипулятором односторонних преимуществ, но так, чтобы у «адресата» сохранилась иллюзия, самостоятельно принятого решения.

Классификация манипулятивных стратегий:

- 1) положительные:
 - а) словесные;
 - б) косвенные (воспитание социальных интересов, запросов и вкусов путем привлечения «адресата» к интересной для него деятельности);
 - в) «плацебо» (самовнушение).
- 2) негативные:
 - а) апелляция к большинству для придания большей весомости своим решениям;
 - б) обезличивание, когда поддержка получается от отсутствующего и чаще всего неподозревающего, что его именем пользуются;
 - в) неоднозначные стереотипы, когда используются выражения с трудом понимаемые для большинства;

г) навешивание ярлыков с целью дискредитации личности или коллектива в глазах слушающих [3].

Основным методическим приемом при обучении стратегии «просьба» является **моделирование** ситуации, то есть искусственное создание такого стечения обстоятельств, которое побуждает ребенка к речевому действию. Само речевое действие представляет собой формулировку того, о чем просят [4].

Как и в любой ситуации, в речевой ситуации «просьба» инициатору речи нужно привлечь к себе внимание и создать положительную установку на взаимодействие.

Реализовать эти цели ребенку позволяет владение **«стратегией успешности»**. Для этого используются следующие средства:

1. Обращение по имени или имени – отчеству. От того, как будет построено обращение ко взрослому или сверстнику, зависит, какую позицию примет последний к просящему и как будет происходить дальнейшее сотрудничество. Употребляя обращение по имени отчеству, ребенок подчеркивает разницу в социальных статусах. Используя эпитеты *«дорогой»*, *«милый»*, *«уважаемый»*, ребенок создает доверительные отношения в общении, но и начинает реализовывать свою манипулятивную стратегию, создавая образ «несчастливого маленького».

2. Побудительные конструкции – глаголы в этих высказываниях могут употребляться в форме 1-го лица множественного числа (так называемого субъекта совместного действия, с помощью которого готовится почва для будущего сотрудничества), а также в форме 2-го лица множественного числа. Чтобы смягчить императивность последней, можно включить конструкции формулы вежливости (*Прошу Вас, Пожалуйста, Будьте добры*).

3. Вопросительные конструкции типа: *«Можно Вас спросить?»*, *«Вы не заняты?»* *«Можно Вас?»* *«Простите Вы не могли бы...?»*. Они представляют собой конструкции закрытого типа (то есть требующие односложного ответа), произносимые с интонацией просьбы (которая также может включать в себя иронию, гиперболизацию, метафоричность), призванной заинтересовать слушателя, вызвать чувство сопереживания.

После того, как привлечено внимание собеседника и установлен благоприятный психологический климат общения, говорящий должен осуществить свою основную цель – побудить к действию в свою пользу. Для реализации цели используются сведущие **языковые средства** речевой стратегии «просьба»:

- «формулы вежливости» (*спасибо, пожалуйста, будьте добры, разрешите (+инфинитив), я могу (+ инфинитив), у меня к Вам просьба*).
- побудительные конструкции (*сделай, скажи и т.д.*), используемые в общении со сверстниками или хорошо знакомыми взрослыми.

По законам психолингвистики финал разговора, кроме того, что он призван подвести общение к логическому завершению, должен оставить позитивное впечатление. Для этого необходимо использовать такие языковые средства как **этикетные формулы благодарности** (*спасибо, Вы так добры и т.д.*).

Обучение речевым стратегиям трудоемкая методическая работа, которая должна учитывать все составляющие речевой ситуации. При моделировании обучающей ситуации необходимо учитывать опыт ребенка, знание речевых приемов, психологических приемов и оптимальные условия мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якобсон, Р.О. Избранные труды / Р.О. Якобсон. – М., 1985. – 418 с.

2. Пиаже, Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже// Психолингвистика: сб. статей. – М., 1984. – С. 325–336.
3. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособие / Е.В. Клюев. – М., 2002. – 320 с.
4. Оксенчук, А.Е. Учебная коммуникация: основные речевые стратегии: учебно-методич. пособие / А.Е. Оксенчук. – Витебск, 2008. – 75 с.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Хомченковская В.О. (г. Витебск. УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. И.Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе [2]. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно – родственных отношениях и умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе.

Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком как адекватный для него путь к взрослости – он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции» [1]. Внутренняя позиция школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»). Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во вре-

мя беседы с психологом. Определяя личностную готовность ребенка к школе необходимо выявить и специфику развития сферы производительности. Производительность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил, задаваемых учителем, при работе по образцу. Поэтому особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Изучение особенностей интеллектуальной сферы можно начать с исследования памяти – психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным.

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью методики предметной классификации. При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены и к интеллекту поступающий предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи), используют более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц.

Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний. Одним из центральных вопросов воли является вопрос о мотивационной обусловленности тех конкретных волевых действий и поступков, на которые человек способен в разные периоды своей жизни. Становится так же вопрос об интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции дошкольника.

Нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера его взаимоотношений со взрослыми и рождением у них на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями. В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца неосознаваемо ребенком и непосредственно спаяно с его положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями. Первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся зародышами нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и убеждения. Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

Психологическая готовность к школьному обучению – это сложное образование, в основе которого лежит коммуникативная готовность. Уровень развития общения дошкольников со взрослыми определяет становление и умственных и волевых способностей детей. В общении у ребенка формируется правильное отношение к учителю как носителю и проводнику социально вырабо-

танных способов действия, норм поведения. Речь используется для установления контактов с окружающими, привлечения внимания к себе, своим делам и переживаниям, для взаимопонимания, влияния на поведение, мысли и чувства партнера и т.д. Большинство исследователей понимают под психологической готовностью к школе наличие комплекса определенных качеств, которые можно диагностировать с помощью специальных методик:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность.

Таким образом, готовность к обучению можно квалифицировать как особое состояние при переходе человека от одной возрастной ступени к другой, связанное с системными качественными преобразованиями в сфере деятельности, психических процессах, сознании, социальных отношениях. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого – педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие требованиям жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В тоже время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению профилактика школьной дезадаптации. Для успешного решения этой цели в последнее время создаются различные классы, в задачу которых входит осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям как готовым, так и не готовым к школе, чтобы избежать школьной дезадаптации.

Существуют различные подходы к диагностике готовности ребенка к школьному обучению:

1. Программы, диагностирующие уровень развития отдельных психических функций, используемых в учебной деятельности;
2. Программы, диагностирующие сформированность предпосылок овладения учебной деятельностью;
3. Смешанные программы [3].

Подготовка детей к школе – задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе – только один из аспектов этой задачи, но внутри этого аспекта выделяются различные подходы:

1. Исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе.
2. Исследование новообразований и изменений в психике ребенка.
3. Исследование генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования.
4. Изучение умений ребенка сознательно подчинять свои действия заданному при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это

умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. Можно выделить следующие цели, которым нужно следовать при диагностике готовности к школе:

1. Понимание особенностей психологического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;
2. Выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости;
3. Распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
4. Отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению (возможно лишь по отношению к детям шестилетнего возраста).

Таким образом, под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность к школьному обучению определяется, прежде всего, для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними коррекционно-развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущенко, Т.Ю. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения / Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 47–53.
2. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
3. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л.А. Регуш. – СПб., 2000. – 320 с.

УЧИТЕЛЬ – СУБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОБЩЕШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Чумаченко С.Г. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Макрицкий М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

Развитие общего среднего образования в республике претерпевает общесистемные преобразования. В 2008–2009 учебном году осуществляется переход общеобразовательной школы на новую структуру, приняты новые типовые учебные планы. Данные преобразования потребовали разработки и принятия новых нормативных документов и правовых актов в образовательной системе, изменения научно-методического обеспечения общего среднего образования.

Понимание необходимости реформирования системы образования на практике приводит к неизбежности включения образовательных учреждений в инновационные процессы, постоянному нахождению их в своём «инновационном поле» – поле создания и освоения конкретных новшеств. Поэтому неудиви-

тельно, что инновационная деятельность стала одним из стратегических направлений развития современного образования.

Слово «инновация» появилось в науке в конце 19 века в работах экономистов и культурологов. В 30-е годы 20 века на Западе возникла специальная отрасль исследования нововведений – инноватика. Первоначально предметом её изучения были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой научной отрасли расширились и стали охватывать и собственно социальные новшества, прежде всего – нововведения в организациях и на предприятиях.

Сами термины «инновационное» и «традиционное» обучение были предложены группой учёных в докладе Римскому клубу в 1978 году, обратившему внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и развитию её познавательных возможностей.

Кларин М.В., ссылаясь на данный доклад, даёт такое понимание инновационного обучения: «Это процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду»[1]. Этот тип обучения связан с творческим поиском на основе уже имеющегося опыта и тем самым его обогащения.

Наиболее же распространённым и принятым является определение педагогической инноватики как сферы науки, изучающей процессы развития школы, связанной с созданием новой практики образования.

Инновации, в том числе образовательные, вызревают как изнутри (отдельные преобразования как в деятельности конкретного педагога, так и целой школы и др.), так и иницируются государством, обществом в качестве социального заказа сфере образования в виде Законов, Указов, Программ, чем, в частности, и является «Декрет Президента Республики Беларусь № 15 от 17.07.2008 г.»

Декрет «Об отдельных вопросах общего среднего образования» позволит создать равные условия для получения всеми школьниками качественного 11-летнего среднего образования, которое соответствует потребностям белорусской экономики и отвечает пожеланиям большинства граждан [2]. А это в свою очередь требует подготовки новых учебников, повышения профессиональной компетентности учителя.

Так какова же роль учителя в условиях обновления школы в частности и образования в целом?

Прежде чем рассматривать этот вопрос, необходимо учитывать:

Во-первых, каков сегодняшний учитель?

А это в современной школе прежде всего – начинающий учитель, во-вторых, учитель с разным опытом работы:

– учитель со стажем в 1–5 лет (у которых ещё не сформировались педагогические приоритеты);

– учитель со стажем более 5–15 лет (период расцвета педагогического творчества);

– учитель со стажем более 15 лет (к этому времени педагог становится профессионалом, но и – консерватором).

Во-вторых, что в соответствии с Декретом Президента Республики Беларусь следует изменить в своих подходах в обучении учащихся?

И, наконец, что и почему изменить.

Сегодня всем понятно: и ученику, и родителям, и педагогам разных уровней, что требование времени – это обновление школы, а значит учителя. Учителю необходимо перестроиться. Но отношение учителей к пересмотру своего места и роли в современном образовательном процессе неоднозначное, хотя перестройка педагогического сознания учителей необходима, и в особенности тех, кто уже адаптировался в условиях старых программ, учебников, подходов в преподавании.

В текущем учебном году организуются факультативные занятия направленные на расширение, углубление и коррекцию знаний учащихся по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, склонностями и способностями, а также на повышение познавательной деятельности. Факультатив уже не тот, что был вчера. Если раньше он воспринимался многими педагогами как дополнение к основному виду деятельности, то теперь факультатив стал основной формой дифференциации для общеобразовательной школы, показателем профессионализма учителя.

В связи с этим учитель должен хорошо понимать, что сегодня факультатив является иной формой работы. Он имеет тоже название, но цель факультативных занятий теперь более высокая и ответственная. Значит, и относиться к факультативам нужно соответствующе. На наш взгляд, педагог должен старательно анализировать ход и результаты факультативных занятий, выбирать для них проведения наиболее эффективные средства и инновационные технологии обучения. Чтобы лучше понять сущность школьных технологий, важно их упорядочить, найти основания для их систематизации; каждой из них найти место, соотнести с понятиями методика, дидактика.

Сегодня всё активнее проявляют себя две ведущие тенденции модернизации педагогического процесса: первая связана с технологическим подходом к его проектированию и осуществлению, вторая – с гуманизацией и гуманитаризацией образования. В соответствии с этим Г.Д. Левитес предложил различать предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии. К предметно-ориентированным технологиям он относит технологии полного усвоения, уровневой дифференциации, концентрированного обучения, вузовскую технологию, технологию С.Д. Шевченко; а к личностно-ориентированным – технологию педагогических мастерских, модульного обучения, проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коллективной мыследеятельности, учебного проектирования. Второй список можно дополнить, например, технологиями кооперативного обучения, критического мышления, Дальтон-технологией и др. [3] Все предложенные технологии помогают интенсифицировать процесс обучения, повысить самостоятельность и активность ученика, а значит и успешность.

Процесс освоения технологии учителем и включения её в учебно-воспитательный процесс может быть обобщённо представлен в виде алгоритма:

1. Осознание необходимости и неизбежности перемен в собственной деятельности.
2. Выбор стратегии личностного профессионального развития (одно из возможных направлений в такой стратегии – освоение и применение той или иной технологии).
3. Освоение технологии.
4. Экспериментальная апробация технологии в одном из классов школы.
5. Внедрение её в учебный процесс в качестве основного варианта его организации.

Но не следует забывать, что могут проявляться многие отрицательные последствия технологизации образовательной практики. Они связаны с недостатком у многих учителей необходимых педагогических компетенций: аналитических, проектировочных, коммуникативных, рефлексивных, что, безусловно, нельзя считать виной самих педагогов; с ошибочным представлением некоторых учителей, что применить ту или иную технологию довольно просто, при этом попытки провести урок или факультатив с помощью какой-либо технологии часто приводят к плохим результатам обучения, дискредитации технологии и вульгаризации идей, на которых она строится; со сложностью выбора учителем альтернативной модели обучения, что обусловлено, в частности, недостаточным уровнем методологической подготовки, ограниченностью образцов эффективной инновационной практики.

Перечисленные факторы в своей совокупности оказывают существенное сдерживающее влияние на распространение технологий в школах нашей страны. Вместе с тем, их острота снижается в той степени, в которой управленцы и педагоги осознают актуальность позитивных перемен в образовании и видят развивающий потенциал инновационных технологий.

Таким образом, в современной школе факультатив сможет вести только тот учитель, который понимает цель таких занятий, свою ответственность за их эффективность, у которого есть необходимые знания и желание выполнять эту работу творчески, инновационно, ответственно. Сегодня существует достаточное количество соответствующей литературы, есть с кем посоветоваться, обменяться мыслями.

Для опытных педагогов факультатив – отличная возможность для реализации своего творческого «я». Молодые учителя тоже смогут проводить факультативные занятия. У них более гибкое мышление, они быстро заинтересовываются всем новым. Поэтому, с нашей точки зрения, факультатив обеспечивает условия для успешной инновационной деятельности любого учителя.

Одной из проблем в республике является издательство учебников. В связи с этим на первых порах учителям, в особенности среднего звена, придётся делать свои методические и дидактические разработки. И поэтому учитель не должен оставаться равнодушным в своей работе. Ему необходимо постоянно подпитывать свой творческий дух. Д. Айян сердцевиной духа творчества считает ЯДРО:

Я – я хочу знать (любопытность);

Д – действенность (энергичность);

Р – риск (готовность рисковать);

О – открытость новому[1].

На наш взгляд, без учителя нет школы, а если учитель будет не готов рисковать, будет безынициативен, закрыт ко всему новому, то не будет развития школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лакоценина, Т.П. Современный урок: научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. заведений, слушателей ИПК / Т.П. Лакоценина, Е.Е. Алимova, Л.М. Оганезова. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2007. – Ч. 5. – 208 с.
2. Об отдельных вопросах общего среднего образования: Декрет Президента Республики Беларусь 17. 07. 2008г., №15 // Эталон-Беларусь [Электронный ресурс]/ центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск 2008.

3. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Мн., 2004. – 288 с.
4. Гутарыла, С.К. Новая роля факультатыву / С.Г. Гутарыла // Наст. газ. – 2008. – 27 лістапада. – С. 4.
5. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: изд-во БГПУ, 2006. – 57 с.

ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Шарапова О.А. (г. Витебск, УО «ВГМУ», 2 курс)
Научный руководитель – Петрище Т.Л., старший преподаватель

Одной из наиболее важных проблем современности является сохранение здоровья подрастающего поколения и воспитание у каждого школьника потребности в здоровом образе жизни.

Известно, что всестороннее и гармоническое развитие личности происходит в деятельности. Причем в наиболее значимых для нее видах, дающих возможность позитивного самоутверждения, формирования ценностных установок, предупреждения отклонений в поведении, нравственном развитии, психическом и физическом здоровье. Это такие виды деятельности как игра, труд, общение и учение [1].

Статистические данные показывают, что в последнее десятилетие как в Республике Беларусь, так и во всем мире состояние здоровья школьников ухудшается. Более 60% из них имеют функциональные нарушения и отклонения, также высок процент часто и длительно болеющих детей. Обратимся к конкретным примерам.

Среди современных учащихся широкое распространение получили так называемые «школьные» заболевания: нарушение зрения и осанки.

Нарушение функции зрительного анализатора у детей приводит к отставанию в развитии (длине, массе тела, жизненной емкости легких, объеме грудной клетки и других антропометрических показателей). У части детей наблюдаются нарушение осанки, позы, искривление позвоночника, плоскостопие. Нарушения и аномалии развития зрительной системы отрицательно сказываются на формировании двигательных способностей, в частности, силы, быстроты, выносливости, равновесия и т.д.

Доказано, что зрительные расстройства связаны не только с условиями интенсивной зрительной работы, но и с другими социальными и бытовыми условиями. Среди них следует назвать питание (витаминная недостаточность), природные условия, климат. Установлена связь между нарушениями зрения и общим состоянием здоровья. Немаловажную роль играет состояние нервной системы. Ее большое напряжение и раздражительность могут служить предположенностью к развитию зрительных расстройств.

Нарушение осанки чаще всего приводит к проявлению следующих симптомов и патологических состояний школьников: головные боли, неврозы, проблемы со сном, заболевания глаз, снижение слуха, бронхит, гастрит, диабет, грыжи, аппендицит, плоскостопие и т.д.

Также школьники страдают и другими заболеваниями, вызванными негативными воздействиями учебных нагрузок, расписанием занятий, графиками

проведения контрольных работ, конфликтами родителей, насилием со стороны взрослых и сверстников, а также и генетическими предрасположенностями.

За период 2000–2008 гг. на 25–29% увеличилось количество детей и подростков, страдающих артериальной гипертензией, т.е. повышением артериального давления, которое формируется уже в детском и особенно в подростковом возрасте. В этих возрастных периодах происходит перестройка организма, начинают активно функционировать железы внутренней секреции, вырабатывается много различных гормонов. И, как следствие, отмечается неустойчивость нервной системы, организм подвергается различным стрессам, перенапряжениям, в результате чего и начинается развиваться заболевание [2].

У школьников нередки случаи и таких заболеваний как гастрит, язва желудка, увеличение щитовидной железы. Однако, по утверждению врачей, наметилась тенденция уменьшения некоторых заболеваний среди детей и подростков. За последние 12 лет в 2,4 раза сократился удельный вес болезней органов пищеварения, в 1,2 раза – болезней эндокринной системы, расстройства пищеварения и нарушения обмена веществ, в 1,4 раза сократилась инфекционная и паразитарная заболеваемость. Это вызвано целенаправленной работой, направленной на сохранение и укрепление здоровья школьников. Прежде всего, к ним относится «оптимизация внутришкольной среды» (освещенность рабочего места, соответствующая учебная мебель, качественное питание, благоприятная эпидемическая обстановка, профилактические медицинские осмотры и т.д.).

Вместе с тем, остается острой проблема психического здоровья школьников. Выделяют причины, повышающие вероятность развития психических расстройств (социальные и семейные отношения, различные виды травм, особенности воспитания).

В частности, в Витебской области наблюдается рост показателей первичной заболеваемости детского населения психическими расстройствами. Число детей до 18 лет с впервые в жизни установленным диагнозом психического расстройства выросло с 2003 года по 2007 год с 17470 до 18710 человек. В 2008 году 26 детей получили инвалидность в связи с психическим заболеванием (в основном – умственная отсталость).

Витебская область также занимает 1 место в республике по количеству детских суицидов. За 8 месяцев 2008 года 5 мальчиков и 2 девочки от 14 до 18 лет ушли из жизни через повешение, зафиксировано 46 случаев незавершенных суицидов среди подростков [3].

Вызывают тревогу и такие явления как табакокурение, употребление алкоголя, токсических и наркотических веществ школьниками.

Общеизвестно, что в детском и подростковом возрасте разрушительное действие алкоголя происходит ускоренными темпами. Подчас редкие, в небольших дозах выпивки вызывают различные расстройства органов. Употребление спиртных напитков в возрасте до 18 лет приводит к алкоголизму почти в 80% случаев. Безобидное, на первый взгляд, распитие пива влечет за собой начало пивного алкоголизма, разрушение нервной системы и проблемы с сердцем у школьников.

Особую обеспокоенность вызывает быстрое распространение наркомании среди учащихся. Современные наркотические средства способны сформировать зависимость за несколько приемов. Этот патологический процесс реализуется на биологическом и социальном уровнях функционирования человека. Последствия наркотиков чрезвычайно опасны, так как происходят грубые нарушения функций внутренних органов, нервной системы, риск заражения ВИЧ – инфекцией, вирусным гепатитом, венерическими заболеваниями и деградация личности.

Эти опасные социальные явления, как правило, искажают личность, окончательно отчуждают ее от общезначимых ценностей и интересов, снижают ее интеллектуальные и эмоциональные возможности.

Таким образом, анализ заболеваний школьников позволил прийти к следующему выводу, что профессиональные возможности ученых, врачей, педагогов, психологов должны быть направлены на снижение уровня заболеваемости, на проведение профилактических мероприятий по формированию здорового образа жизни, начиная с детского возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учебн. пособие для студ. / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Иванова, Л. Болезни сердца у детей и подростков / Л. Иванова, Л. Валужина // Витебский проспект. – 2007. – 25 октября. – С. 19.
3. Соловьева, Т. Мама, школа или я сам – кто в ответе за мое здоровье? / Т. Соловьева // Витебский проспект. – 2008. – 25 сентября. – С. 8.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ

Янченко В.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

В России накоплен довольно интересный и позитивный опыт экологического образования младших школьников. Это обусловлено тем, что в российских школах имеются глубокие и прочные традиции и богатый арсенал практического опыта. Но в последние годы естественнонаучного образования переживает значительное обновление [1]. Это, прежде всего вариативность программ.

Первым альтернативным курсом природоведения, появившимся в конце 80-х годов, была программа «Зеленый дом» А.А. Плевакова [2]. Она представляет собой систему учебных курсов с экологической направленностью, разработанную для всех классов, построена с учетом присущих младшим школьникам эмоциональной отзывчивости, любознательности и вместе с тем способности овладевать определенными теоретическими знаниями. Структура программы состоит из 2-х основных и 2-х факультативных курсов.

1. Ознакомление с окружающим миром. I–II класс.
2. Природоведение. III–IV класс.
3. Экология для младших школьников (факультативный курс).
4. Планета загадок (факультативный курс).

Курс «Ознакомление с окружающим миром» в I–II классе играет важную роль и в экологическом воспитании младших школьников, т.к. в нем на конкретном материале раскрывается эстетическое, практическое, оздоровительное, познавательное значение природы для людей. Основные образовательные задачи этого курса – систематизация и расширение представлений детей о предметах и явлениях природы и общественной жизни, обогащение их нравственного опыта, формирование бережного отношения к богатствам природы и общества, навыков правильного поведения в природной и социальной среде. Вместе с тем дети узнают об положительных и отрицательных изменениях в природе, происходящих под воздействием человека, формируются первоначальные экологические и природоохранные представления.

Курс «Природоведение» (III–IV классы) преследует цель – воспитание гуманной, творческой, социально активной личности, ответственно относящейся к богатствам природы и общества. Следовательно, приоритеты в программе отданы экологическому образованию и воспитанию. Наряду с этим продолжается формирование знаний о предметах и явлениях природы. Значительная роль в III классе отводится наблюдениям в природе, демонстрации опытов, практическим занятиям, практикумам. Особое внимание уделяется раскрытию разнообразных взаимосвязей в природе, а также между природой и человеком; формируется правильное поведение в природе; представление о человеке как части живой природы, о его строении и жизнедеятельности, а в IV классе формируются базовые географические понятия и узнают об экологических проблемах планеты, возможных путях их решения.

Основной курс программы «Зеленый дом» дополняется факультативами. Они способствуют расширению кругозора учащихся; формированию и укреплению устойчивого интереса к познанию тайн природы, к предметам естественного цикла; расширению экологических представлений младших школьников; углубление теоретических знаний учащихся в области экологии и воспитание экологически грамотной личности.

Таким образом, программу А.А. Плешакова «Зеленый дом» можно считать систематическим экологизированным курсом естествознания для начальной школы.

Обратимся к анализу программы З.А. Клепининой «Природа и люди» [2], которая учитывает современные тенденции развития начального образования, в том числе и идеи развивающего обучения. Концептуальной основой автор считает развитие личности ребенка, формирование у него различных способов деятельности. Содержание предмета направлено на создание условий для непосредственного участия младших школьников в природоохранной деятельности.

Курс состоит из двух частей. Первая часть – «Я и мир вокруг» (I и II классы). Вторая часть курса – «Природоведение» (III и IV классы).

В курсе «Я и мир вокруг» рассматривается не только окружающая природа, но и социальное окружение, правила дорожного движения, как вести себя дома и в гостях, жизнь своего населенного пункта (города, села), свое здоровье и безопасность. Основу методического аппарата составляет разнообразная задача, в решении которых ребенок действует как личность, выступает с собственным мнением от своего имени. Учитывая, это при изучении нового материала ведущим является коммуникативное общение.

Курс «Природоведение» имеет выраженную практическую направленность, предполагает проведение предметных уроков, наблюдения в природе, постановку опытов. Итак, характерной чертой курса являются его традиционность и в какой-то степени консерватизм, медленная эволюция его содержания в соответствии с меняющейся обстановкой.

Программа Н.Ф. Виноградовой, Г.Г. Ивченковой, И.В. Потапова «Окружающий мир» [2,3] предназначена для I–IV классов четырехлетней начальной школы. Ее особенностью является изучение естественнонаучных и обществоведческих вопросов в едином курсе на протяжении всех четырех лет обучения. Курс обеспечивает формирование у детей разнообразных представлений о взаимодействии человека с окружающим миром, понимание законов существования в природной и социальной среде, развитие познавательной сферы, умственных способностей и интересов школьников, формирование в единстве этических и эстетических чувств.

В I–II классе учащиеся получают сведения общего характера: режим дня, время и часы, правила дорожного движения, учеба в школе и отдых, представления о своей стране, городе, в котором они живут. Одновременно с этим начи-

нается знакомство с окружающей природой, ее красотой и гармонией. Обобщаются знания о растениях и животных, которые известны учащимся, и на этой основе формируются знания о культурных и комнатных растениях, диких и домашних животных, навыки ухода за растениями и животными дома и в классе.

В III классе изучаются основные понятия курса: тела и вещества; вода, воздух, горные породы, их свойства, состав; особенности растений и животных, их многообразие. Условия необходимые для жизни и развития организмов; редкие и исчезающие растения и животные, их охраны.

Особенностью программы является то, что изучение программных тем идет в соответствии с условиями школы, уровнем развития учащихся, а их последовательность устанавливается учителем по собственному усмотрению. Это открывает большие возможности для творчества учителя.

Программа *А.А. Вахрушева, О.В. Бурского, А.С. Раутиан «Мир и человек»*[3] для I–IV классов четырехлетней начальной школы. Основной целью курса является воспитание человека, осознающего свое место и место человечества в окружающем его мире. Средством воспитания и образования служит знакомство с элементарной целостной научной картиной мира. Курс «Мир и человек» развивает у учащихся способность воспринимать новую информацию и находить ей место в системе своих знаний, упорядочивать свой собственный опыт. Одновременно формируется гуманное отношение к природе как среде обитания человека и источнику существования жизни на Земле. Формы организации и методы преподавания при изучении предмета весьма разнообразны: уроки в классе и природе, экскурсии, домашняя работа, игра, практическая работа, творческие задания, самостоятельная работа.

Программа I класса «Окружающий нас мир» строится на основе личного опыта учащихся. Главная цель – показать всеобщую взаимосвязь школьника со всей окружающей его действительностью. Программа II класса «Земля. Части света» ставит своей целью формирование основных географических понятий. Главная идея программы для III класса «Живые обитатели планеты» состоит в обосновании ведущей роли живых организмов в поддержании порядка на поверхности нашей планеты. Изучается многообразие органического мира на Земле и некоторые вопросы эволюции, рассматриваются вопросы возникновения и развития биосферы, появления человека на Земле. Программа IV класса «Человек» посвящена человеку и его роли в биосфере Земли, рассматриваются вопросы анатомии, физиологии и гигиены, а также развитие и совершенствование орудий и средств производства.

Таким образом, анализ программ выше названных авторов показал, что отличительной особенностью современных подходов к изучению окружающего мира в начальной школе России является: вариативность содержания, форм и методов экологического образования. Изучение этих программ раскрывает доступные пониманию учащихся взаимосвязи, существующие в природе; воспитывает гуманные отношения к живому, нормы поведения в природной среде, следование которым составит экология культуры личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.П. Симонова. – М., 2000. – 160 с.
2. Миронов, А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учеб. пособие для студ. фак. пед. и мет. нач. образования / А.В. Миронов. – М., 2002. – 360 с.
3. Петросова, Р.А. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов. – М., 2000. – 176 с.

ЧАСТЬ 2

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Акулович А.Н. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Исследованиям воображения отводится значительное место в современной психологической науке (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина, Р.Г. Натадзе, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн). Изучение феномена воображения в рамках теории высших психических функций Л.С. Выготского способствовало выявлению некоторых закономерностей функционирования воображения у детей. В частности, то, что воображение социально по своему происхождению, т.е. формируется при жизни, в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, произвольно по способу осуществления, т.е. осознанно и может быть управляемым, опосредовано знаком, связано с усвоением значений слов родного языка и средствами буквенной и визуальной символики [1].

Особое место среди психологических и педагогических исследований занимают исследования, посвященные воображению детей с особенностями психофизического развития. Л.С. Выготский, Е.А. Евлахова, Е.А. Медведева, Ж.И. Шиф, В.А. Синяк, Н.А. Цыпина, В.П. Ермаков, А.Г. Литвак, М.М. Нудельман, М.Ф. Рау, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина и др. рассматривают специфику воображения детей различных категорий, пути и методы его развития. Исследование воображения проводится, как правило, в сравнительно-сопоставительном плане (сравнение с нормативным развитием детей) в разных видах деятельности [8].

Особенности воображения детей с нарушениями слуха изучали Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, В.А. Синяк, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф. Так, в исследованиях В.А. Синяк и М.М. Нудельман были выявлены особенности воображения детей с нарушением слуха на различных школьных предметах. Было установлено, что многие глухие учащиеся 5–8 классов не могут отвлечься от конкретного, буквального значения пословицы, наблюдаются затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, символических выражений, что свидетельствуют о недостаточном уровне развития воображения. Наблюдения показывают, что образы, формирующиеся у глухих школьников в процессе чтения художественной литературы, не всегда соответствуют описанию. Это приводит к непониманию ими смысла прочитанного. Учащиеся не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста, не могут творчески переработать текст. Для того чтобы передать содержание текста, они его учат наизусть [4].

В развитии воображения глухих и слабослышащих детей важны уроки развития речи. Такие уроки позволяют развить воссоздающее и творческое воображение. Для этого следует применять драматизацию читаемого в классе, иллюстрировать прочитанный текст рисунком, лепкой. Очень полезным обучающим приемом является сочинение по картине или серии картин. Эффективным средством формирования воображения учащихся является составление оконча-

ния рассказа по заданному началу, написание сочинений прогнозирующего характера, выполнение заданий на конструирование и др. [7, 9].

Изучением воображения у детей с нарушением речи занимались Т.С. Овчинникова, В.П. Глухов, С.П. Кондрашов, С.В. Дьякова, Г.В. Чиркина и др. [2]. Выяснено, что воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей. Исследования показывают, чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов. Рисунки таких детей отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются придумать новую поделку или постройку. Детям оказываются недоступными творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личного опыта. Дети плохо понимают переносное значение слов, метафор [2].

В исследовании Т.С. Овчинниковой воображение у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) оценивалось по параметрам беглости, гибкости и оригинальности. Выявлено, что все эти параметры значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Структура воображения детей с ОНР отличается от структуры воображения детей с нормальным речевым развитием и имеет свои особенности. У детей с ОНР бедный словарный запас, что снижает показатели беглости и гибкости (понятийный словарь) [2].

Основными направлениями в развитии воображения детей с нарушениями речи являются: обогащение эмоциональной сферы и воображения в сюжетно-ролевой игре; использование специальных заданий, в процессе выполнения которых развивается способность к преобразованию готовых образов и созданию на этой основе новых; формирование способностей к словесному творчеству, что является наиболее сложным для детей с нарушениями речевого развития [9].

Психические особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) изучали Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, Е.В. Мальцева, О.В. Лебедева, П.Л. Цыпина, И.А. Юркова, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная и др. Так, в исследованиях Е.С. Слепович, было описано влияние структуры дефекта задержки психического развития на психологический портрет ребенка и его проявления в игровой и коммуникативной деятельности, активной речи, регуляции поведения, а также на представления ребенка о себе. По мнению Е.С. Слепович, структура дефекта у детей с ЗПР предполагает наличие стойких компонентов психической деятельности, что оказывает влияние на формирование сферы образов-представлений, сказывается на мотивационно-целевой стороне деятельности, а также обуславливает трудности в становлении знаково-символической деятельности. Компоненты структуры дефекта могут оказать непосредственное влияние на процесс функционирования воображения, т.к. сфера образов-представлений выступает в качестве базы для создания новых воображаемых образов, а неопределенность формы, активизирующая работу воображения, предполагает использование навыков знаково-символической деятельности [5].

По данным исследования Е.А. Медведевой одной из особенностей в развитии воображения у детей с ЗПР является слабая выраженность положительного мотивационно-потребностного компонента в творческой деятельности. Было зафиксировано, что интерес к заданиям на творческое воображение зависит от сложности задания. Это указывает на критичность детей в оценке своих возможностей и на боязнь ситуации неуспеха, связанные с неудачами в про-

плом. Характерной особенностью воображения детей с ЗПР является низкий уровень развития комбинаторных способностей. Деятельность воображения сочетается с подражательностью, а интуиция с сознательным поиском средств выразительности образа. Дети испытывают сложности как при выполнении творческих заданий, связанных с изменением, комбинированием заданного сюжета, образа, так и с созданием собственных замыслов и их реализацией в разных видах ролевых игр.

Основное направление в развитии воображения детей с ЗПР должно состоять в овладении средствами порождения идеи и способами планирования ее реализации. Общая направленность овладения средствами воображения заключается в их интериоризации, т.е. в переходе от внешних развернутых форм к внутренним. Динамика овладения средствами воображения у детей с ЗПР проявляется в тенденции построения нового образа: первоначально на основе конкретной наглядной модели, затем осуществляется переход к более обобщенным наглядным моделям, включается слово, и на последнем этапе происходит насыщение образа воображения [9, 5].

Исследование воображения детей с интеллектуальной недостаточностью проводилось А.Д. Виноградовой, Н.Л. Коломенским, Т.А. Власовой, Е.И. Игнатьевым, Ж.И. Намазбаевой, С.Д. Забрамной и др. Они указывают, что в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, детей с интеллектуальной недостаточностью характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности и всех психических процессов. Психика ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями достаточно бедна, элементарна, проста, узко специализирована [4, 6].

Б.В. Зейгарник и Э.В. Ильенков отмечают, что эмоциональное воображение детей с интеллектуальной недостаточностью обычно неадекватно. Свои собственные эмоциональные состояния они распознают хуже, чем эмоции персонажей картин и рассказов. Особое место в психологическом портрете этих детей занимают сфера их образов-представлений. Игровое поведение детей с интеллектуальной недостаточностью указывает на трудности создания ими воображаемой ситуации. Анализ процесса игры обнаруживает у рассматриваемой группы детей стандартный набор игровых реплик, удается фиксировать только отдельные элементы игрового поведения [8].

Особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью, в отличие от ребенка в норме, всегда предпочитает старое новому, в новом ищет старое, сводит неизвестное к известному. Дети с интеллектуальной недостаточностью плохо понимают шутки, юмор, иронию. Они не могут распознать скрытых намерений, контексты и подтексты социальных событий. У них слабо выражена способность к ориентации в знаково-символической среде, в сложных иерархиях ценностей.

Развитие творческого воображения необходимо осуществлять в ходе проведения различных занятий: развитие речи, формирование элементарных математических представлений, рисование. Задания должны быть направлены на развитие общего психического развития, речи, мелкой моторики, что благотворно повлияет на развитие творческого воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью [3].

Таким образом, у детей с особенностями психофизического развития воображение имеет свои специфические особенности:

- воображение носит произвольный характер, не предполагает создание замысла, его планирование и реализацию;
- наблюдается бедность воображения, сложность в создании воображаемой ситуации;
- недостаточно развиты предметные образы – представления, плохо осваиваются приемы и средства создания образов, не формируется произвольная регуляция образной сферы;
- речевая патология и особенности психического развития отрицательно сказываются на формировании воображения, вследствие чего, необходимо целенаправленное изучение воображения и поиск путей, позволяющих создавать программы по коррекции недостатков воображения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 327–350.
2. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
3. Натадзе, Р.Г. Воображение, как фактор поведения: хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – 217 с.
4. Нудельман, М. М. Методы изучения воображения аномальных детей / М.М. Нудельман. – М.: Просвещение, 1980.
5. Працкевич, Е.А. Становление воображения как высшей психической функции у детей с ЗПР / Е.А. Працкевич // Психология. – 2006. – № 3. – С. 27–31.
6. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): учеб. пособие / Т.А. Процко. – Мн.: БГПУ, 2006.
7. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под. ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2002.
8. Суворов, А.В. Проблема формирования воображения у слепоглухонемых / А.В. Суворов // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 63–72.
9. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под общей ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977.

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бриштель И.В. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Кочарян А.А., старший преподаватель

В настоящее время из-за динамики социально-экономических ситуаций постоянно меняются условия жизни каждого человека, меняется рынок труда, который ориентируется на поиск и отбор высококвалифицированных специалистов, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры. Это порождает массу проблем, требующих от человека постоянного самоопределения, профессионального до- и переопределения. Моло-

дые люди, оканчивающие школу и вступающие в самостоятельную жизнь, часто не готовы к разрешению этих задач. Процесс их профессионального самоопределения происходит зачастую стихийно, под влиянием случайных, сиюминутных факторов и условий. Это связано, прежде всего, с недостаточным осознанием и пониманием старшеклассниками собственных целей и ценностей, неспособностью прогнозировать связь профессиональной деятельности с качеством жизни и самочувствием. А ведь именно профессия может доставить человеку истинную радость, удовольствие и удовлетворение[6].

В отечественной и зарубежной психологической литературе имеется достаточно большое количество работ, посвященных вопросам профессионального самоопределения личности [Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, И.В. Григорович, И.В. Дубровина, Е.М. Иванова, И.Н. Назимова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Г.В. Резапкина, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Чистякова, А.П. Чернявская, З. Фрейд, Э. Берн, А. Маслоу, Д. Сьюпер, В. Франкл, Дж. Холланд, К. Ясперс, К.Г. Юнг и др.].

Однако специальных исследований в области профессионального самоопределения старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) недостаточно. Актуальность поставленной проблемы позволяет определить тему работы: «Готовность к профессиональной деятельности старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи».

Цель исследования – изучить состояние готовности к профессиональной деятельности старшеклассников с ТНР и разработать содержание профориентационной работы по ее формированию.

Задачи: 1) Провести теоретический анализ проблемы готовности к профессиональной деятельности старшеклассников с ТНР; 2) Выявить состояние готовности к профессиональной деятельности старшеклассников ТНР; 3) Разработать содержание профориентационной работы по формированию профессиональной готовности старшеклассников с ТНР.

Объект исследования – готовность к профессиональной деятельности старшеклассников с ТНР.

Предмет исследования – формирование профессиональной готовности старшеклассников с ТНР в процессе психокоррекционных тренингов.

Методы исследования. На теоретическом уровне применялись следующие методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы, обобщение сведений; на эмпирическом – констатирующий эксперимент.

Перед личностью в период перехода от подросткового к юношескому возрасту наиболее остро выступает вопрос о выборе будущей профессии, об определении своего отношения к профессиям, анализа и рефлексии своих общих и специальных способностей. Весь этот комплекс вопросов входит в содержание профессионального самоопределения. Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности [4].

По данным С.Н. Чистяковой, «самоопределение ... сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых компетентностей (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), позволяющих действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам».

Главной целью профессионального самоопределения, по мнению Н.С. Пряжникова, является «постоянное формирование у подростков внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), самостоятельному поиску лично значимых смыслов в конкретной профессиональной деятельности» [7].

Многие авторы (Т.В. Кудрявцев, Д. Сьюпер и др.) выделяли стадии профессионального самоопределения. Каждому этапу профессионального самоопределения соответствуют определенная социальная ситуация, своя среда и атмосфера. Так Т.В. Кудрявцев в процессе профессионального становления личности выделяют четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; частичная или полная реализация личности в профессиональном труде [6].

Л.М. Митина отмечала, что чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека, живущего в современном, быстро меняющемся мире [6].

Итак, в дошкольном возрасте для успешного формирования профессиональной готовности у детей с ТНР необходимо первоначально формировать потребность к общению, поскольку такие дети в силу своего нарушения либо не испытывают такой потребности, либо она у них слабо выражена. В школьный период уделять внимание формированию межличностных отношений, формированию социальной активности, при этом необходимо помнить о школьной адаптации или же предупреждение школьной дезадаптации, которая обусловлена поздним овладением чтением и письмом. В этот период учитель должен в связи с осуществлением профориентационной работы формировать профессиональные интересы, ориентировать учащихся в системе профессионально важных качеств личности, т.е. знакомить детей с миром профессий [3]. В старших классах закладывают основы нравственного отношения к различным видам труда, формируют систему личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям.

Экспериментальное изучение готовности к профессиональной деятельности старшеклассников с ТНР проходило в два этапа. На первом этапе определялись склонности старшеклассников к тому или иному типу профессии, исходя из классификации Е.А. Климова [5]. Для решения этой задачи использовался адаптированный вариант методики «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова [8]. На втором этапе изучались мотивы и осознанность выбора профессии. Для этого использовался один из вариантов методики О. Ажжиной «Закончи предложение...»[1].

Таким образом, проанализировав, ответы учащихся мы пришли к следующим выводам:

- 1) Большая часть учащихся с ТНР отдают предпочтения профессиям, в которых предметом труда выступает техника, тип «человек-техника»;
- 2) У старшеклассников с ТНР не было совпадения типа профессии и желаемой предпочитаемой профессией, например, имея тип «человек-природа» учащийся изъявляет желание работать поваром;
- 3) Основная часть (50%) старшеклассников с ТНР неосознанно сделали свой выбор;
- 4) Старшеклассникам с ТНР присущи материальные мотивы (Дима К. пишет, что хочет стать газосварщиком, потому что зарабатывает), утилитарные

(«Хочу стать поваром, потому что отец был поваром и дед был шеф поваром»), а также присутствует мотив престижной профессии.

Т.к. актуальным вопросом для учащихся старших классов является учебно-профессиональное самоопределение, то мы решили прояснить данные о профессиональном определении выпускников с ТНР 2006–2007 гг. специальной общеобразовательной школы № 18 г. Минска. Результаты представлены в таблице.

Таблица – Количественные показатели профессионального устройства выпускников с ТНР 2006–2007 гг. в сравнительном плане (в %)

	2006 год	2007 год
ТРУДОУСТРОЕНЫ	24	10
ЛИЦЕИ	8	42
КОЛЛЕДЖИ	24	10
ПТУ	36	35

Анализируя данные, следует указать, что в 2007 году практически в 2 раза меньше учащихся старших классов было трудоустроено. Но увеличилось количество поступающих в лицеи.

Таким образом, проанализировав результаты, полученные в ходе исследования, мы пришли к выводу, что учащиеся старших классов с ТНР не совсем хорошо подготовлены к предстоящей профессиональной деятельности, поскольку им свойственны неадекватные способы профессионального самоопределения, общая пассивность, отсутствие собственных профессиональных намерений. Самостоятельный выбор профессии затруднителен из-за: низкого уровня коммуникативных умений; недостаточной сформированности представлений о собственных интересах, умениях, отсутствия стремления к самостоятельности, а также из-за ограниченности их ориентации в поле профессий.

Теоретический анализ проблемы и полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации работы по формированию профессионального самоопределения старшеклассников, которое можно осуществить по следующим направлениям: расширение знаний о мире профессионального труда, повышение уровня ориентации в мире профессий, осознание личных и профессиональных целей, формирование знаний о требованиях, предъявляемых профессией (помочь учащимся реально соотнести свои психофизиологические особенности с требованиями основных групп профессий), развитие способности самостоятельно и осознанно строить и корректировать свои профессиональные перспективы [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажнина О.В. Психологическая поддержка профессионального самоопределения детей-сирот // Воспитание школьников. – 2005. – № 7. – С. 41–47.
2. Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: сб. науч. ст. / под науч. ред. А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи, 2003. – 182 с.
3. Зайцев И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 81–91.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.

6. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
7. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжниковой, Н.С. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
8. Психология профессиональной деятельности / Н. Самоукина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Добровольская О.М. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Обухова Т.И.,
кандидат педагогических наук, доцент

Игра – это специфическая и своеобразная деятельность детей, которая имеет большое значение для всего психического развития, становления индивидуальности ребёнка и формирования детского коллектива. Игра увлекает ребёнка, доставляет ему радости, вызывает положительные чувства и переживания, удовлетворяет его интересы в творческом отображении жизненных впечатлений. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, формировании представлений о хорошем и плохом, в становлении волевых черт характера, в развитии коллективизма.

Всестороннее воздействие на психическое развитие ребенка обеспечивается при соблюдении одного из важнейших условий – систематического включения игры в жизнедеятельность детей. Но в отличие от детей, не имеющих проблем в развитии, дети с нарушением слуха нуждаются в специально организованном обучении игровой деятельности. В связи с нарушением слуха ни глухой, ни слабослышающий ребенок не достигает необходимого уровня игры и поэтому требуется коррекционное воздействие. На протяжении дошкольного и дошкольного возраста у детей формируется способность перейти от манипулятивных и процессуальных игровых действий к играм сюжетного плана, формируются все предпосылки для перехода к сюжетно-ролевой игре, которая к концу дошкольного возраста только начинает складываться. Дальнейшая работа по формированию сюжетно-ролевой игры является одной из задач школьного обучения. Поэтому тема данного исследования является актуальной.

Цель исследования – разработка содержания и методики совершенствования формирования игры младших школьников с нарушением слуха.

Задачи исследования:

- 1) Проведение теоретического анализа по проблеме исследования;
- 2) Изучение состояния сюжетно-ролевой игры учащихся начальной школы с нарушением слуха;
- 3) Разработка и проверка эффективности содержания и методики по совершенствованию формирования сюжетно-ролевой игры учащихся начальной школы с нарушением слуха.

Объект исследования – сюжетно-ролевая игра младших школьников с нарушением слуха.

Предмет исследования – совершенствование содержания и методики обучения сюжетно-ролевой игре учащихся начальной школы с нарушением слуха.

Методы исследования: теоретические (анализ, обобщение); эмпирического исследования (наблюдение, опрос, педагогический эксперимент); тематической статистики.

База исследования: специальные общеобразовательные школы № 14, 13 г. Минска, специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха г.п. Ждановичи.

Игра – эмоционально насыщенный вид проявления активности детей, способ сначала эмоционального, а затем интеллектуального освоения систем человеческих отношений, окружающей действительности. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, а самое главное – успешность его социализации [1].

В психолого-педагогической литературе игра представлена в трёх аспектах: как один из видов детской деятельности, заключающейся в воспроизведении социального опыта [1]; как ведущий вид деятельности ребенка дошкольника [2]; как важное средство психического развития, воспитания ребенка и становления его личности [3]. Согласно концепции игры, разработанной в психологии, игра ребенка является социальной как по происхождению, так и по структуре и способам осуществления [1; 2].

Исследователи детской игры выделяют в качестве её основных компонентов сюжет, роль, игровые действия и определяют её как сюжетно-ролевую игру. В основе развития всех структурных элементов игры лежит социальный опыт ребенка [1]. В развитии сюжетно-ролевой игры выделяется четыре уровня. Первый уровень характеризуется преимущественно предметными действиями, которые достаточно однообразны и повторяемы и их логика легко нарушается. Для второго уровня центральным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. Логика этих действия определяются их последовательностью в реальной жизни. Начинают появляться ролевые обозначения. Основным содержанием игры на третьем уровне является выполнение роли, которая определяет логику и характер действий. Четвертый уровень характеризуется тем, что основным содержанием игры является выполнение действий, отражающих отношений к другим людям. Игровые действия развёртываются в четкой последовательности, логичной и разнообразной. Ребёнок из реальной жизни вычленяет правило и пытается ход игры подчинить этим правилам [1].

Дети дошкольного возраста с нарушением слуха в основном овладевают первыми тремя уровнями. Сюжетно-ролевая игра, скорее носит дидактически-сюжетно-ролевой характер, чем творческий.

Переходу к подлинно творческой игре может способствовать школьное обучение, так как представления и знания детей обогащаются за счёт усвоения учебных дисциплин.

Игра, как правило, увлекает детей младшего школьного возраста также, как и дошкольников. Она доставляет им радость, вызывает положительные чувства и переживания, удовлетворяет их интересы в творческом отображении жизненных впечатлений. Поэтому игровая деятельность как и в работе с дошкольниками остается важным звеном в структуре образовательно-воспитательно-коррекционной работы в условиях школьного обучения и включается прежде всего в содержание внеклассной работы [4]. С переходом ребенка в школу игра для него остаётся как сама жизнь со всеми её волнениями, уда-

чами и огорчениями. В тоже время обучение в школе интенсивно обогащает внутренний мир ребёнка, что начинает отражаться на содержании игр. Невозможность хотя бы как-то приблизиться к притягательному миру взрослых к обычной жизненной обстановке компенсируется ребёнком игрой. Кроме того, у младших школьников сохраняется ещё свойственная дошкольникам склонность к подражанию, что часто становится мотивом игровой деятельности.

Нами было предпринято исследование, которое включало несколько этапов. Содержанием первого этапа было выявление у учащихся с нарушением слуха 1, 2 и 3 классов интереса к игре. Каждому ребёнку задавались одни и те же вопросы: «Какие игры тебе нравятся? В какие игры ты играешь? Нравятся ли тебе играть?». Анализ полученных ответов позволил сделать вывод о том, что детей больше всего интересуют игры спортивного содержания, несколько меньший интерес вызывают дидактические игры, на последнем месте оказались игры сюжетно-ролевые. Цель второго этапа исследования – выявление причин сниженного интереса учащихся к сюжетно-ролевой игре. Для реализации поставленной цели с каждым ребёнком проводилась беседа, в процессе которой задавались следующие вопросы: «Какие сюжетно-ролевые игры ты знаешь? О чём эта игра? Какие роли в этой игре?» (если ребенок назвал какие-то игры). Количественный анализ полученных ответов выявил, что только 10% учащихся 1-ого класса назвали две игры «Врач», «Семья», а ещё меньшее количество детей смогли охарактеризовать ролевой состав игр и раскрыть план игры. У учащихся 2 и 3 классов наблюдается определённо положительная динамика в перечислении названий игр (12–15%), в характеристике ролевого состава игр и в раскрытии их содержания (10–13%; 11–13%).

Проведенное нами наблюдение за сюжетно-ролевыми играми детей выявило однообразие разыгрывания сюжетов учащихся 1, 2 и 3 классов, стереотипность ролевых игровых действий и ролевых взаимоотношений.

Мы предположили, что причинами такого положения может быть, во-первых, недостаточное включение сюжетно-ролевых игр в содержание внеклассной работы; во-вторых, сюжета игр, их структуре, количество ролей, не обогащения за счёт новых игровых задач, новых сведений, полученных детьми в результате обогащения социального опыта и расширяющихся знаний об окружающем мире.

Нами разработано системное содержание и методика работы по формированию игровой деятельности, в частности, по формированию сюжетно-ролевой игры, которая включает как обобщенный материал по этому виду деятельности, которым должен был овладеть ребёнок-дошкольник, так и новый и более сложные по структуре компоненты игры. На начальном этапе нами большое внимание уделялось содержанию игр бытового характера. Обучение детей было направлено на умение связно передавать в игре несколько последовательных эпизодов, брать на себя роль близких людей. В качестве партнера по игре могла выступать игрушка (кукла, мишка и т.д.), с которой ребёнок вступал в игровые отношения и вёл диалог, как от своего имени (своей роли), так и от имени второго лица (игрушки). В ходе организации такого содержания игр работа была направлена на активизацию знаний детей о животном мире и перенос этих знаний в игровую ситуацию, дети учились брать на себя роли мишки-мамы, зайки-мамы, волка-папы и т.д. Дети обучались разыгрыванию бытовых сюжетов с разными вариациями: «мама и дочка (сын)», «папа и дочка (сын)», «бабушка и внучка (внук)», «дедушка и внучка (внук)». В дальнейшем игры на бытовую тематику приобретали характер все более расширенного сюжета и включали

разыгрывание разных бытовых ситуаций: приготовление обеда, уборка, стирка, чтение книг и т.д. Дети учились вступать в ролевое и речевое общение по схеме трёх и более ролей (мама + дочка + дочка; мама + папа + дочка + сын; игра «Семья» и т.д.). Определенное место в структуре бытовых сюжетов занимали игры, где у детей формировалась способность действовать от имени мамы-кошки по отношению к котенку, а также сюжеты, где животное в одной ситуации действуют как люди, а в другой – как животные.

Содержание игр на производственную тематику было направлено на уточнение представления детей о профессиях и на формирование у них способностей к передаче в играх линий сюжета, основанных на материале экскурсий, просмотренных диафильмов и т.д. Дети учились воспроизводить не только игровые действия по установлению правильных взаимодействий между лицами, выполняющими разные функции (врач и пациент, парикмахер и пациент, швея и заказчик). Все эти игры разыгрывались детьми с учетом расширения их сюжета («Врач», «Больница», «Поликлиника», «Магазин одежды», «Универсальный магазин» и т.д.), а также за счет игр, в которых были объединены несколько сюжетов («Семья – магазин», «Семья – парикмахерская», «Поликлиника – аптека» и т.д.).

Игры, отражающие общественные отношения, проводились с опорой на социальный опыт детей, с привлечением иллюстративного материала, просмотров кинофильмов и т.д. В процессе этих игр у детей вызывалось желание петь, танцевать, играть и т.д. Такие игры, как «День рождения», «Идем на праздник», «День рождения мамы» и т.д. способствовали развитию у детей эмоционально-положительного отношения к ситуации, способность передавать хорошее настроение другим, овладевать культурой поведения и т.д.

В процессе обучения всем этим видам игр (бытовым, производственным и т.д.) дети овладевали разыгрыванием много-ролевого сюжета, овладевали способностью согласовывать свои действия с партнерами по игре, активно используют предметы-заместители, действуют в воображаемом плане с условными воображаемыми предметами.

По окончании формирующего эксперимента нами была проведена повторная констатация по выявлению владения детьми сюжетно-ролевой игрой по тем же параметрам что и до обучения. Нами выявлено:

- 1) Дети очень хорошо ориентируются в наименовании сюжетно-ролевых игр;
- 2) Учащиеся полностью характеризуют ролевой состав игр и раскрывают содержание игры.

В целом это составило от 80 до 95% положительных ответов.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности работы содержания и методики формирования сюжетно-ролевой игры учащихся начальной школы со слуховой депривацией, что доказывает необходимость совершенствования существующего содержания работы данного вида деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 360.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н.Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 19–31.
3. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Обухова, Т.И. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха. Игра / Т.И. Обухова. – Минск: НМ Центр, 1999. – С. 11.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Ермаченко С.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научные руководители: Шарапова И.А.,
кандидат педагогических наук, доцент;
Лауткина С.В., старший преподаватель

Речь окружает человека с самого рождения и сопровождает его всю жизнь. Люди, которые умеют ясно, чётко, последовательно излагать свои мысли привлекают, убеждают и ведут за собой. Длительное время исследованиям о порождении связного высказывания отводилось особое внимание. В психолингвистической литературе устное повествование или развёрнутое высказывание на заданную тему называют «монологом», «монологическим высказыванием», «монологическим сообщением» или «монологическим текстом».

Общепринятым является мнение, что организация монологического высказывания будет зависеть, прежде всего, от того, какие задачи ставит перед собой говорящий и в какой вид конкретной деятельности включена эта устная речь. Она может быть представлена в форме развернутого речевого высказывания, насыщенного выразительными средствами, и быть схожей с письменной речью, а может допускать неполноту высказывания (эллипсы), и тогда её грамматическое строение будет приближено к грамматическому строению диалога.

Грамматическая структура устного связного высказывания может сопровождаться жестами, интонацией, определенными действиями и как следствие того А.Р. Лурия, Л.С. Выготский и др. установили, что монологическая речь может находиться в разных отношениях к практическому действию. В одних случаях она может сливаться с практическим действием, в других случаях – приобретать характер специального речевого действия, получающего полную независимость от практического действия и эти две формы устной монологической речи некоторые психологи обозначают как «драма» и «эпос».

Общими особенностями для любого монолога являются: этап мотивации, этап замысла, этап осуществления замысла, этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [4]. Некоторые исследователи представляют следующие элементы монологической речи: мотивационно – коммуникативный, содержательно – смысловой, операционный и образно – речевой.

Практически до 19 в. единым требованием к монологической речи являлось: соблюдение последовательности этапов построения монологического высказывания. Теперь же, согласно взглядам Н.И. Кузиной, Т.А. Ладыженской, Н.И. Жинкина и др., основными требованиями к построению монолога выдвигаются: смысловая цельность, логическая и языковая связность, композиционная стройность.

В случае выполнения этих требований происходит соединение речи внешней и речи внутренней. Одной из ведущих идей по соединению внешней и внутренней речи является идея «универсальной грамматики», которую первым высказал Св. Августин. Он различал «речь сердца» – внутреннюю речь и «внешнее слово» – внешнюю речь [3, 29]. В наше время эта идея признаётся практически всеми психолингвистами. К примеру, по определению А. Р. Лурия монологическая речь – это развернутое высказывание, исходящее из внутреннего замысла [5].

Предпосылки основополагающих идей о сущности монологической речи были рассмотрены еще в период античности и средневековья. В своих трудах Аристотель среди «оборотов» речи выделял следующие: рассказ, вопрос, утверждение, ответ, мольбу [1]. Сегодня, по коммуникативной цели различают следующие виды монологов: сообщение, описание, рассуждение, убеждение и др. Н.Д. Зарубина, В.А. Кухаренко, О.Д. Митрофанова выделяют четыре вида монологической речи (описание, повествование, рассуждение, доказательство), М. И. Кожина к данным видам добавляет еще обобщение. Несколько проще представляются виды монологической речи по А.Г. Зикееву и И.А. Зимней (описание, повествование и элементы рассуждения). П.Я. Гальперин различает такие разновидности: повествование, описание, размышления автора и диалог.

Анализируя исследования психологов и лингвистов по изучению монологического высказывания, можно сделать вывод, что однозначного ответа на вопрос: «Что же следует считать единицей речи?» – не существует. В психолингвистике основными единицами речи являются: фонема, морфема, слово, предложение, текст. Словосочетание принято выделять как «промежуточную» единицу. В последнее время особое внимание отводится крупным единицам речи (предложению, тексту).

Категория «текст» в современных исследованиях применяется для характеристики связного развернутого высказывания. По мнению некоторых ученых – психологов и лингвистов, например А.А. Леонтьева, А.Е. Супруна, текст есть функциональное завершённое речевое целое [2; 4]. Некоторые лингвисты рассматривают текст как единицу речи и выделяют его отличительные признаки: тематическое единство, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность. Необходимо различать, как отмечает А.А. Леонтьев и Т.М. Дридзе, цельность и связность текста. Связность текста проявляется в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция. Целостность текста проявляется в единстве его темы, которая раскрывается трехчастной композиционной структурой (зачином, основной частью, концовкой).

Ряд учёных единицей речи называют предложение. Предложение считается основной и универсальной единицей речи и относится к числу «строго нормативных» единиц. Оно выступает в качестве основного средства отображения предмета речемыслительной деятельности. Так, А.А. Потебня придерживается данной точки зрения и говорит о том, что создаёт предложение глагол. А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова, исследуя предикативную структуру высказывания, особое внимание обращают на сложноподчинённое предложение.

Таким образом, монологическая речь имеет свою особую структурную организацию и является объектом исследования на протяжении всего развития человечества, а значит, вопрос о сущности связного высказывания всегда будет оставаться актуальным и являться одним из основных направлений в психолингвистике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Риторика: собр. соч. – М., 1980. – Т. 3.
2. Вислобокова–Эмская, Н.С. Работа с текстом на уроках русского языка в начальной школе: пособие для учителей начальных классов учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Н.С. Вислобокова–Эмская. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2006. – 162 с.
3. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

4. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
5. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д, 1988. – 319 с.
6. Уланович, И.О. Психолингвистика: учеб.-метод. пособие для студентов, обуч. по спец. психология / О.И. Уланович. – Мн.: МИУ, 2004г. – 75 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Жолнерович Е.М. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 2 курс)
Научный руководитель – Григорьева Н.М., старший преподаватель

Важнейшая задача, стоящая перед современной системой специального образования – оптимизация условий для развития познавательной сферы учащихся. Особое значение в этом процессе приобретает поиск путей и способов формирования мышления в условиях депривации. Становление мыслительных функций детей с нарушением слуха подчиняется общим закономерностям развития психики [1], но отличается своеобразием и по ряду показателей не соответствует уровню развития мышления их слышащих сверстников [2–5].

Мышление детей со слуховой депривацией в условиях игровой и предметно-практической деятельности не достигает необходимого уровня развития в дошкольном возрасте, что затрудняет формирование таких качеств мышления, как гибкость, обратимость, склонность к обобщению и дифференциации, переносу и переключению. Дети с нарушением слуха испытывают затруднения в выделении наглядных признаков предметов, в анализе и сравнении воспринимаемых предметов, в вычленении существенных признаков, особенно если значимые признаки мало заметны, а случайные отчетливо выступают. Они позднее, чем слышащие, овладевают умениями выделять в предметах не только различия, но и сходство. Им труднее сравнивать предметы не на основе их непосредственного восприятия, а по представлению. Это говорит о недостаточном уровне сформированности таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, абстракция и конкретизация. Дети со слуховой депривацией медленнее, чем слышащие, овладевают обобщенными приемами предметных действий, необходимыми для решения зрительно-пространственных задач, склонны к стереотипным способам решения, без учета изменившихся условий задачи, затрудняются при необходимости мыслить обратимо, применительно к конкретной ситуации.

Развитие математического мышления в структуре логического существенно обогащает познавательную сферу ребенка с нарушением слуха. Формирование математических понятий, соотнесенных друг с другом, и взаимобратимости мыслительных действий – важные условия развития математического мышления. Для этого, прежде всего, необходима активная речь детей. При этом главное значение имеет свобода оперирования речевыми средствами для выражения различных предметно-количественных и пространственно-временных отношений. Условия речевой депривации ребенка с нарушением слуха затрудняют не только понимание этих отношений, но и самостоятельное их выражение. Задержка формирования конкретно-понятийного мышления предопределяет возникновение сложностей в свободном оперировании понятиями, в том

числе и математическими. У детей с нарушением слуха наблюдаются затруднения в овладении понятиями («больше на ...», «меньше на ...», «равно», «одинаково», «столько же»), в самостоятельном выделении определенного количества предметов в независимости от пространства, ими занимаемого, в дифференциации размеров и количества предметов. Характерной особенностью детей со слуховой депривацией является сложность установления взаимосвязи между отдельными действиями, которые становятся значимыми лишь в условиях конкретной ситуации (предметной или словесно сформулированной) и постепенно теряют свой математический смысл. Дети затрудняются в сравнении чисел и разделении их на компоненты, что сказывается на овладении вычислительными умениями. У них недостаточно формируется умение контролировать свои действия, соотносить каждое действие с последующим и предыдущим, проверять полученные результаты. Это сказывается на самостоятельном становлении взаимообратимых мыслительных действий, как одной из сторон единого процесса оперирования математическими понятиями. Для детей со слуховой депривацией характерна выработка стереотипных действий и стремление воспроизводить этот стереотип (часто без понимания содержания задания). У таких детей значительно позднее формируется понятийный подход к решению задач. Они испытывают большие трудности в овладении понятиями разной меры обобщенности, соотнесенными друг с другом по содержанию. Сложной для них оказывается логическая переработка текста и построение умозаключений на основе тех сведений, которые сообщаются им в словесной форме.

В проведенном нами исследовании были изучены особенности формирования математических умений у учащихся начальных классов школы для детей с нарушением слуха. Мы определяли сформированность умений подводить под понятие, определять отношения между понятиями и аналогию этих отношений, овладевать смыслом логических связей и кванторов, проверять правильность рассуждений, делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

Экспериментальное исследование включало 4 серии заданий, которые предлагались всем испытуемым индивидуально. В первой серии заданий предлагалось сделать умозаключения, опираясь на наглядную посылку. Вторая серия заданий была направлена на выявление умений понимать наглядную математическую задачу и выражать ее арифметически. В третьей серии испытуемые должны были обосновать правильность своих действий, сравнивая выражения, не вычисляя их значений, найти логику в задании и завершить цепочку, найти непохожий пример, не выполняя вычислений. Четвертая серия включала задания, направленные на изучения умения детей составлять условия задачи по наглядной картине и решать ее.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что учащиеся начальных классов школы для детей с нарушением слуха не овладевают необходимым минимумом логической грамотности, и способны действовать лишь по аналогии. Спонтанного овладения элементами логики, как продуктом усвоения математического материала не происходит. Это свидетельствует о необходимости проведения специально организованной пропедевтической работы, непосредственно направленной на активизацию математического мышления учащихся.

Необходимым условием такой работы является предварительное уточнение смысла математической ситуации (вначале наглядное, на конкретных примерах, затем формулируемое в отчетливой словесной форме). При формировании у детей с нарушением слуха математических понятий следует большее внимание уделять осознанию двусторонних взаимосвязей между реальными

действиями в плане мысленных представлений и словесным описанием совершаемых действий. Оптимальной формой раскрытия смысла математической ситуации является ее предметная, графическая и речевая интерпретация. Для решения этой задачи целесообразно использовать дидактические игры. Они, реализуя эмоциональные и рациональные функции, делают учебный процесс интересным и значимым для детей. Игра увеличивает работоспособность, активность учащихся, оптимизирует общение и ускоряет процесс формирования знаний и умений. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, навыков самоконтроля и самооценки. В игре оптимизируются потенциальные способности ребенка к саморазвитию, возможность обучаться на собственном опыте. Особую роль в учебной деятельности играют дидактические игры-упражнения частично-поискового характера. Они значительно обогащают процесс учения школьников, делая его личностно-значимым. Дидактические игры-упражнения реализуют не только образовательные но и коррекционно-развивающие задачи.

Однако игра не должна сводиться лишь к отдельным игровым моментам. Необходимо сделать серьезное занятие занимательным для ребенка, ввести игру в процесс обучения, облегчая процесс изучения нового материала. На начальном этапе обучения учителем вводятся игровые элементы при минимальной самостоятельности учеников. В дальнейшем содержание игр усложняется, ученики самостоятельно работают на материале математических игр. Использование дидактических игр-упражнений приносит хорошие результаты, если полностью соответствует целям и задачам урока и в них принимают активное участие все дети. Играя с увлечением, они лучше усваивают материал, не устают и не теряют интереса, выполняя однотипные упражнения. На игровом материале у учащихся формируются автоматизированные вычислительные и измерительные навыки, которые они могут правильно и быстро применить по мере необходимости в устной и письменной форме. Специально подобранная система упражнений способствует более глубокому пониманию арифметических действий, сущности и значения решения задач, правил и выводов. В ходе дидактической игры учащиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности.

Для того чтобы игры в полной мере способствовали формированию у учащихся прочных знаний и умений сурдопедагогу необходимо учитывать как интеллектуальный потенциал задания, так и индивидуальные возможности учащихся. Так как одни учащиеся испытывают большие затруднения при решении примеров и задач, другие в речевом оформлении решения, а третьи – в использовании полученного опыта.

Пропедевтическая работа по формированию и развитию математического мышления на игровом материале должны учитывать следующие условия:

- моделирование логических отношений реализуется с помощью реальных предметов и их свойств, а также с помощью использования различного наглядного материала;
- ситуации, используемые в упражнениях, знакомы детям из жизненного опыта, а также из материала различных учебных предметов;
- осознание учащимися значимости логических умений и действий, их независимости от конкретного содержания материала, на котором строятся упражнения.

В результате использования дидактических игр у детей с нарушением слуха оптимизируется формирование значимых логических умений: выделять

существенные признаки объектов и явлений; оперировать признаками предметов, числами, математическими понятиями; быстро выполнять счетные действия; приспосабливать мыслительный процесс к изменяющимся условиям математических задач; строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок.

Важно, чтобы специально организованная работа по формированию математического мышления велась с первых лет обучения детей с нарушением слуха, имела мировоззренческий и общеобразовательный характер. Развивающий потенциал уроков математики может быть значительно усилен системой специально подобранных с постепенно наращиваемой сложностью содержания мыслительной деятельности дидактических игр-упражнений. Математическое мышление будет формироваться, если станут учитываться особенности психофизического развития детей с нарушением слуха, закономерности формирования и развития их познавательной сферы. Основу математических заданий должны составлять логические операции и приемы, что позволит одновременно с усвоением программного материала обогащать развитие логического мышления. Придание заданиям игровой формы будет способствовать решению воспитательных, образовательных и коррекционно-развивающих задач, активно влиять на развитие математического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
2. Григорьева, Т.А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т.А. Григорьева. – Мн., 2006. – 60 с.
3. Соловьев, И.Т. Психология глухих детей / под ред. И.Т. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1971. – 447 с.
4. Речицкая, Е.Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 234 с.
5. Розанова, Т.В. Дети с нарушением слуха / Т.В. Розанова // Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – Гл. 4. – С. 138–193.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТОВ МОНТЕССОРИ-ТЕХНОЛОГИИ

Иванова Н.М. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Проблема формирования личности ребёнка дошкольного и школьного возраста традиционно занимает одно из ведущих мест в психолого-педагогической науке и практике. На новом этапе развития общества третьего тысячелетия этот вопрос звучит с особой социальной злободневностью. Необходимость системных экономических преобразований, выхода на высокие гуманитарные стандарты существования требует реформирования современной отечественной школы и дошкольного образования. В поиске реальных альтернатив построения воспитательно-образовательной практики педагогика всё чаще обращается к уникальному опыту педагогической системы Марии Монтессори (1870–1952).

В её системе нашли отражение поиски путей и средств, помогающих человеку в саморазвитии, самопостроении и самореализации, что является акту-

альной проблемой сегодня. Дидактическим аспектам «метода М. Монтессори» посвящены исследования Л.С. Выготского (обучение грамоте), Л.А. Венгера, А.П. Усовой (сенсорное воспитание). Интерес к вопросам организации воспитательно-образовательного процесса по системе М. Монтессори заметен в современных исследованиях по специальной педагогике. Так, в работах Г.В. Брыжинской, И.В. Чумаковой рассматриваются дидактические возможности системы Монтессори в обучении умственно отсталых детей. Значимыми являются работы, освещающие опыт адаптации технологии Монтессори в России и Беларуси: Ю.И. Фаусек («Детский сад Монтессори», 1923; «Обучение счету по системе Монтессори», 1923; «Развитие интеллекта у маленьких детей», 1922), Г.А. Любина («Письма о Монтессори-педагогике», 1998; «Использование элементов Монтессори-педагогике в развитии речи детей», 1998); М.Г. Сорокова («Жизненная практика и сенсорное воспитание дошкольников по методу Монтессори», 1998; «Математика по методу Монтессори в детском саду и школе», 1997), Т. Афанасьева («Учить по Монтессори», 1996), Л.Р. Гребенникова («Работа на линии в Монтессори – группе», 1996), И. Комарова («Использование элементов педагогической системы М. Монтессори в работе дошкольных учреждений», 1998), Е.А. Хилтунен («Школа для малышей», 1999; «Когда ребёнок учит самого себя», 1999; «Практическая Монтессори-педагогика», 2005).

Как блестящий педагог М. Монтессори стала известна миру в 1900 году, когда ее пациенты – дети-олигофрены выдержали тесты (экзамены) для поступления в гимназию наравне со здоровыми детьми. После этого события Монтессори решает проверить созданные ею методы и пособия при обучении детей в массовых школах. Сам тот факт, что сто лет назад монтессори-система апробировалась на детях с особенностями психофизического развития, показав феноменальные результаты, и вызвал наше обращение к технологии М. Монтессори [1].

За основу исследования мы взяли лишь два аспекта технологии М. Монтессори: деятельностный (игровая деятельность) и личностный (самооценка) компоненты. Выбору поля исследования служило то, что при изучении литературных источников по данной проблематике нами не было найдено ни одной публикации, посвященной изучению игровой деятельности и самооценки детей в группах, использующих технологию М. Монтессори.

Цель данного исследования – изучение самооценки и игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. В исследовании принимали участие: экспериментальная группа (в дальнейшем – ЭГ), учащиеся 2 класса вспомогательной школы (диагноз: лёгкая интеллектуальная недостаточность), обучающихся с использованием элементов системы М. Монтессори; контрольные группы – дети старшего дошкольного возраста (Монтессори – группа и группа, обучающаяся по традиционной программе «Пралеска»).

Опытно-экспериментальной базами исследования выступили: вспомогательная школа № 26 г. Витебска, дошкольные общеобразовательные учреждения – детский сад № 17 г. Витебска (КГ 1) и детский сад «Купалинка» (Витебская область, Браславский район) (КГ 2). Общая выборка привлеченных к исследованию детей – 30 (по 10 испытуемых в каждой группе).

Педагоги ЭГ в течение многих лет использует в практике обучения детей с интеллектуальной недостаточностью элементы системы М. Монтессори. Опыт работы педагогов школы по методике М. Монтессори был неоднократно обобщен и представлен не только на педагогических семинарах и научно-практических конференциях, но и в опубликованных методических пособиях [2]. Педагоги КГ 1 уже около десяти лет используют Монтессори – педагогику. Обучение и воспитание построены на дидактических материалах Монтессори, оборудованы следующие зоны: «практическая зона» (для упражнений в практи-

ческой повседневной деятельности); «сенсорная зона», «математическая зона», «зона науки» (материалы естественнонаучного характера) и «зона развития речи, письма, чтения». Используются элементы системы: разновозрастный состав группы, организация занятий по принципу «трёхэтапного урока». Педагоги КГ 2 никогда не использовали Монтессори-технологию.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе было организовано наблюдение за игровой деятельностью детей экспериментальной и контрольных групп. Все воспитатели, участвующие в эксперименте, заполнили карты-наблюдения «Развитие игры». На втором этапе проводилось изучение самооценки испытуемых с помощью методики изучения самооценки С.Г. Якобсона, В.Г. Щура [3].

Так, по результатам обработки карт-наблюдений «Развитие игры», выяснилось, что игровая деятельность детей, обучающихся по системе М. Монтессори, более разнообразна. Почти все учащиеся ЭГ знают и умеют воспроизводить элементы несложных сюжетно-ролевых игр, играть в дидактические и подвижные игры. Предположительно в этом возрасте самостоятельная игровая деятельность у умственно отсталых детей ещё не сформирована, и полученные результаты могут свидетельствовать о положительном влиянии элементов системы М. Монтессори на становление игровой деятельности. Однако следует отметить, что вся игровая деятельность проходила с некоторым участием педагога, а именно, организация и руководство игрой. Результаты, полученные нами в контрольных группах, отличаются. Дошкольники в КГ 1 самостоятельно организуют и играют в различные сюжетно-ролевые, дидактические и подвижные игры. Педагоги отмечают, что «во многом этому способствуют сами развивающие дидактические материалы Монтессори-системы». Игры дошкольников КГ 2 значительно отличаются бедностью игрового замысла и сюжета, малой активностью детей и необходимостью помощи педагога в организации и контроле игровой деятельности.

В результате проведения математической обработки данных получены следующие результаты: ЭГ – 28,5% учащихся организуют других детей в игре, 57,1% – включаются и держатся возле других, 14,2% – играют в одиночку. В КГ 1 и КГ 2 – 70% и 30% детей организуют других, 30% и 50% – включаются в игру, держатся возле других, 20% из КГ 2 играют в одиночку (рисунок 1).

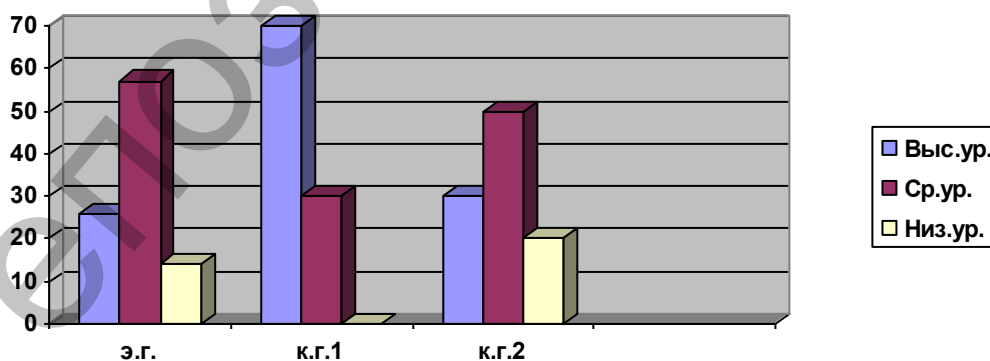


Рисунок 1 – Результаты исследования игровой деятельности в ЭГ, КГ 1 и КГ 2.

Качественный анализ наблюдения за игрой позволяет констатировать, что учащиеся вспомогательной школы (ЭГ) преимущественно включаются в предложенную игру, держатся вместе, и лишь несколько учеников способны организовать детей в совместную игру под руководством педагога. Характер игры можно охарактеризовать как активный, с предпочтением равенства ролей и иг-

ровых действий. Дети из КГ 1 в игровой деятельности выступают организаторами, командирами, часто являются инициаторами игр и прекрасно организуют в игре других детей. Наблюдая за детьми из КГ 2, мы пришли к выводу, что в игровой деятельности они пассивнее. В игре держатся возле других или включаются в игру после инициативы воспитателя. Есть и игровые «лидеры» среди этих дошкольников, но у них наблюдается низкий уровень организаторских навыков при общении с другими детьми.

Также нами проанализирована тематика игр, которая в группах испытуемых достаточно широка. У учащихся ЭГ тематика игр близка к бытовым сюжетам («Магазин», «Почта», «Автобус»), вызывают наибольший интерес подвижные игры. В КГ 1 встречаются сюжеты «Путешествия», «Следопыты», «Вечер стихов, пения». Дошкольников из КГ 2 в большей степени привлекают бытовые сюжеты («Дочки-матери», «Повар», «Парикмахерская»).

Количественные показатели результатов по методике С.Г. Якобсона, В.Г. Щура представлены в рисунках 2, 3, 4. Так, в ЭГ высокий уровень самооценки наблюдается у 57,1% учащихся, адекватный (средний) уровень у 28,5%, низкий уровень – 14,2% учащихся данной группы.

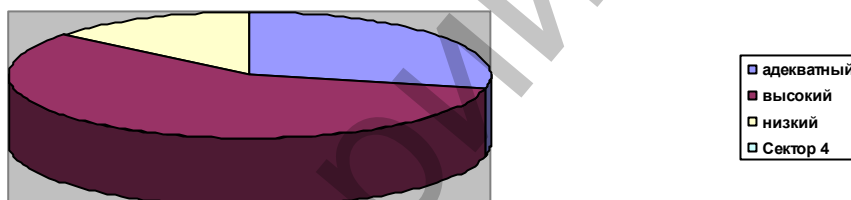


Рисунок 2 – Определение уровня самооценки в ЭГ.

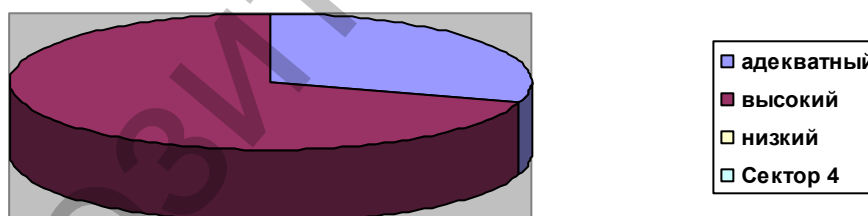


Рисунок 3 – Определение уровня самооценки в КГ1.

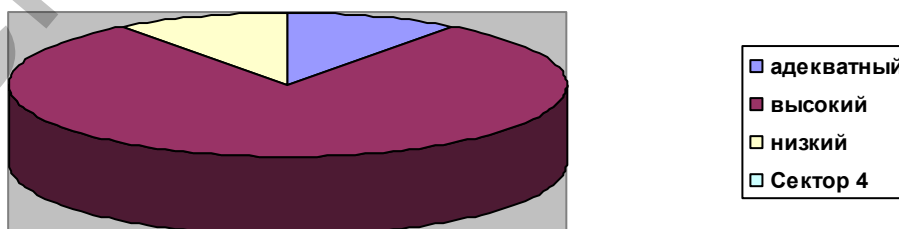


Рисунок 4 – Определение уровня самооценки в КГ 2.

В КГ1 70% – дети с высокой, 30% – с адекватной самооценкой; КГ 2 – 80% имеют высокую, 10% – адекватную, 10% – низкую самооценку. В целом самооценка дошкольников очень высокая, что помогает им осваивать новые ви-

ды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В КГ1 не наблюдается заниженной самооценки, в отличие от группы детей из КГ2. У учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, вследствие особенностей развития, самооценка неадекватна в сторону завышения, но в результате правильно организованной педагогической среды по системе М. Монтессори, эффективного коррекционного воздействия, она становится более адекватной, что говорит о развитии личности школьников, о формировании у них умения правильно оценить себя, свою деятельность.

На основе полученных данных в результате проведенного исследования можно говорить о том, что монтессори-технология действительно эффективна, и частности, в специальной педагогике. Неслучайно по многим своим педагогическим условиям эта система удивительно точно соотносится с принципами и технологиями специальной школы. Чрезвычайно значимым для специальной педагогики является содержательный компонент педагогики Монтессори: сенсомоторное развитие ребёнка, развитие у него речи и мышления, умения контролировать себя и свою деятельность, поведение. Большое значение имеет и общность конечных целей Монтессори-педагогики и специальной педагогики: воспитание самостоятельного, независимого, социально активного и социально адаптированного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, Н.М. Развитие и применение системы М. Монтессори в отечественной и зарубежной педагогике / Н.М. Иванова // Психологическая студия: сборник статей по материалам курсовых и дипломных работ по психологии студентов УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Выпуск первый; под ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – С. 30–34.
2. Психолого-педагогические основы обучения учащихся начальных классов вспомогательной школы (на материале педагогики Марии Монтессори) : учебно-методическое пособие / авт.-сост.: С.Л. Богомаз, А.Н. Хомченко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 94 с.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников; под. ред. Я.Л. Коломинского. – Мн., 1997. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Козловская Н.С. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Теоретическим и практическим исследованием особенностей формирования личности у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались как зарубежные, так и отечественные ученые. Значительный вклад в разработку данной проблемы внес Л.С. Выготский, который освятил в своих трудах особенности развития многих аспектов личности детей данной категории. Активно занимался изучением особенностей личностного развития детей с интеллектуальной недостаточностью С.Л. Рубинштейн, который ввел понятие «направленность личности». Непосредственно этому вопросу посвящены работы Л. Н. Поперечной. Она длительно прослеживала судьбу подростков, перенесших в раннем возрасте органические поражения головного мозга. Изучением этого аспек-

та занимались также Г.И. Гольдовская и В.Ю. Карвялис. Исследования, проведенные коллективом психологов: Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским, М.П. Феофановым под руководством Л.В. Занкова были направлены на изучение личности ребёнка с особенностями психофизического развития в целом. Всесторонним изучением личности детей с интеллектуальной недостаточностью занималась психолог Л.И. Божович. Важное значение имеют исследование Б.И. Пинского, посвященное изучению особенностей мотивов деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Вопрос о влиянии коллектива на развитие личности учеников вспомогательной школы изучался Н.Л. Коломинским. Исследование произвольности поведения и особенностей личностных мотивов у детей с интеллектуальной недостаточностью было проведено И. М. Соловьевым по методике А. Карстен.

Специфичность развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью связана с тем, что развитие психики происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных осложнений. Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие мышления, познавательной деятельности, приводят к инертности, снижению активности и работоспособности детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако, несмотря на ряд особенностей, развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же общим закономерностям, что и развитие личности нормально развивающегося ребенка. Структура их личности включает в себя основные компоненты, характерные для любого человека: мотивы, потребности, интересы, эмоции, волевые качества, самооценку и т.д. Но развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью отличается качественным своеобразием. В первую очередь, по мнению В.А. Лапшина, это касается мотивационно-потребностной сферы. Из-за недоразвития интеллекта детей с интеллектуальной недостаточностью их потребности бедны и слабо регулируются сознанием. Элементарные физиологические потребности у них преобладают над духовными. Высшие духовные потребности развиваются с трудом, со значительным отставанием, по сравнению с нормой. Именно эта дисгармоничность развития потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью [4].

В совокупности психических черт личности важнейшей является воля, которая проявляется в сознательных, целенаправленных действиях. Многие авторы отмечают недостаток инициативы у детей с интеллектуальной недостаточностью, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями. Л.С. Выготский разделял идею Э. Сегена о значении слабости побуждений, присоединяясь к нему, отмечал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития детей с интеллектуальной недостаточностью. Несамоостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства [6].

Незрелость личности детей с интеллектуальной недостаточностью, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы:

1. Чувства детей с интеллектуальной недостаточностью долгое время недостаточно дифференцированы. Их переживания примитивны, и практически отсутствуют тонкие оттенки переживаний. Отмечается ограниченность диапазона переживаний у детей с интеллектуальной недостаточностью.

2. Чувства детей с интеллектуальной недостаточностью часто неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам [3].

Исследованиями темперамента занимались как отечественные, так и зарубежные психологи: Э. Кречмер, У. Мак-Дауголл, Т. Фуруков, А. Галлер, Г. Врисберг, И.П. Павлов, К. Сиго, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина, И.М. Палей, Л.Б. Ермолаева-Томина и др. В связи с тем, что личность детей с интеллектуальной недостаточностью в целом характеризуется незрелостью, развитие темперамента оказывается нарушенным. Как известно, в норме характерологические особенности разных детей чрезвычайно разнообразны. Болезнь же способствует возникновению сходных шаблонов характера, своеобразных характерологических стандартов. Бытует мысль о том, что характер ребенка прямо обусловлен болезнью, что особенности характера сами по себе есть проявления его болезни. Л.С. Выготский говорил, что характер относится к вторичным образованиям в развитии психики детей с интеллектуальной недостаточностью. Характер ребенка определяется его воспитанием, условиями жизни в конкретно-исторической обстановке. Болезнь же создает, во-первых, определенные особенности динамики нервных процессов ребенка и, во-вторых, является сама по себе одним из важных условий жизни ребенка, к которому он как-то приспосабливается [1].

Исследованием самооценки у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, С.Я. Рубинштейн и др. Все исследователи сходятся во мнении, что самооценка таких детей носит неадекватный, неустойчивый, аффективный характер. Страдают её регулятивная и мобилизующие функции, т.е. функции регулятора и стимулятора поведения и деятельности [4]. В зависимости от самооценки находится уровень притязаний. У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается нарушение уровня притязания, характер которых определяется характером дефекта. Нарушение уровня притязаний у детей с интеллектуальной недостаточностью объясняется не умением оценить свои возможности, спланировать свою деятельность, предвидеть её результаты.

Немаловажным вопросом является коррекция личности, целью которой является формирование социального опыта, навыков культурного поведения и социального взаимодействия, т.е. успешная социализация. Содержание коррекции личности включает следующие направления:

- ✓ Воспитание адекватного отношения к себе (своему дефекту развития) и окружающим;
- ✓ Воспитание специальных умений и навыков познавательной деятельности, общения в условиях сенсорной и интеллектуальной депривации;
- ✓ Воспитание в развивающей среде;
- ✓ Подготовка к выполнению социальных ролей;
- ✓ Воспитание гуманистического типа отношений между людьми.

Многие исследователи предлагают различные подходы к развитию и коррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью. Л.П. Уфимцева считает, что большую роль в воспитании ребенка с проблемами в развитии может сыграть изодетальность по причине своей доступности. В настоящее время широкую известность приобрел метод изотерапии в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии [2]. В практике изотерапии предлагается применять следующие типы заданий и упражнений:

I. Предметно-тематический тип – рисование на свободную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. (например, рисунки «Моя семья», «Я в будущем», «Я в школе», «Мое любимое занятие» и т.д.).

II. Образно-символический тип – изображение ребенком в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «добро», «зло», «счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств: «радость», «гнев», «удивление» и пр.

III. Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции:

– *Рисование по точкам.* Педагог заранее готовит схему рисунка, расставляя контурные точки. Ребенку предлагают соединить точки линией. Получившийся контур дорисовать, раскрасить, придумать сюжет и дать название.

– *Волшебные пятна (кляксы).* Назвать изображения и придумать историю.

IV. Игры-упражнения с изобразительным материалом – экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, мелом, пластилином и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей (например, восковой рисунок, изображение своего настроения).

Л.П. Уфимцевой и А.П. Трубачевой были предложены различные занятия по личностному развитию учащихся с интеллектуальными нарушениями с использованием различных дидактических игр, бесед по картинкам, анализа ситуации, релаксационных пауз [3].

В качестве психотерапевтического средства в коррекционной работе А.П. Силенко предлагает использовать игротерапию. Игровая форма занятий доступна и эффективна в работе со школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Психодрама или театрализованная игра позволяет организовать совместную деятельность ребенка с взрослым (психологом, воспитателем, родителями), сориентировать его на адекватные способы средства коммуникации [5].

Театрализованная игра дает возможность каждому ребенку побыть во время чтения сказки каким-нибудь персонажем, передавая его действия и сопровождая свою речь при этом выразительными движениями, мимикой, репликами; сформировать новые отношения с окружающими, следовательно, адаптироваться в обществе.

Для достижения цели коррекционно-развивающих занятий используют самые разнообразные дидактические игры, игры-упражнения и тренинги, специально направленные на коррекцию развития эмоциональной сферы детей. Недостаточно выразительная мимика, примитивность и однообразие жестов, скованность движений значительно затрудняют общение детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающими. Вся работа с такими воспитанниками направлена на развитие и повышение их социально-перцептивных возможностей и в целом на решение их проблем и трудностей личностного характера.

Таким образом, науки известны различные источники и механизмы, а также факторы, влияющие на развитие личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. На современном этапе существует множество способов коррекции и воспитания личности ребенка с интеллектуальными нарушениями, которые базируются на идеях Л.С. Выготского, В.П. Кащенко, Д.Б. Эльконина, и на идеях современных исследователей: Л.П. Уфимцевой, А.Г. Асмоловой, С.Д. Забрамной и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варёнова. – Мн.: ООО «Асар». – 2003. – 288 с.

2. Уфимцева, Л.П. Воспитание личности ребёнка с проблемами в развитии средствами изодейтельности / Л.П. Уфимцева // Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии. – 2005. – № 1. – С. 55–59.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластёнова. – 4-е изд.; М.: Издательский центр «Академия». – 2007. – 272 с.
4. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д.: Феникс. – 2006. – 381 с.
5. Силенко, А.П. Психокоррекция личности и поведения дошкольников с нарушениями интеллекта в детском доме / А.П. Силенко // Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии. – 2004. – № 3. – С. 60–63.
6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение. – 1986. – 192 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Кухаренко Т.С., (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Научный руководитель – Качан Г.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Большое внимание в настоящее время отводят социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Так, под социализацией мы понимаем процесс и результат усвоения человеком общественно-исторического опыта, становление его как общественного существа. Нередко под социализацией понимают осознанную адаптацию ребенка к окружающей действительности, а также постепенное включение в систему общественных и производственных отношений. В учебнике по социальной педагогике А.В. Мудрика дается следующее определение социализации – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, происходящие во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Социализация представляет собой двусторонний процесс, который должен носить опережающий характер. Стандарты социализации систематически пересматриваются и обновляются во всем мире. Они строятся на освоении 7 основных социальных ролей: член семьи, друг, член социальной группы и своего «Я», потребитель, производитель и гражданин. В современном контексте теория воспитания рассматривается как процесс формирования социальных ролей. Большое значение для успешной социализации играет формирование одного из её компонентов – полноценной социальной компетентности [2].

Недостаточно разработанная в специальной педагогической и психологической литературе проблема социальной компетентности детей с интеллектуальной недостаточностью обуславливает выбор цели экспериментального исследования, которое мы формируем следующим образом – изучение уровня сформированности социальной компетентности у учащихся вспомогательной школы.

Для достижения цели исследования нами было проведено анкетирование. Были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная группа (ЭГ),

составили учащиеся IX–X классов вспомогательной школы № 26 города Витебска (37 человек, из них 19 девушек и 18 юношей). Возрастной диапазон испытуемых 15 – 19 лет; контрольная группа (КГ) – учащиеся 5 «А», 5 «Г», 6 «В» классов общеобразовательной школы № 29 города Витебска, 60 человек (28 – мальчиков, 32 – девочек). Возрастной диапазон испытуемых 11–13 лет.

Исследование проводилось методом письменного анкетирования, с беседой с некоторыми учащимися с целью уточнения и конкретизации полученных данных. Были составлены вопросы на выявление уровня сформированности социальной компетентности.

Анкета состояла из 24 вопросов, которые можно объединить в группы по критериям: становление жизненной перспективы; умения независимого функционирования; организация досуга; отношение к труду. В качестве показателей социального развития по вышеперечисленным критериям мы выделили следующие: реальность жизненных планов, профессиональное самоопределение, разумная организация свободного времени, наличие и использование личного опыта в меняющихся условиях.

Разработанные нами вопросы были направлены на выявление сформированности социальной компетентности. Задания были подобраны по направлениям педагогической работы: личная гигиена; питание; одежда; обувь; жилище; комнатные растения; улица, транспорт. Задания направлены на выявление:

- гигиенические навыки по соблюдению чистоты тела;
- навыки культуры еды;
- навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования;
- навыки содержания порядка в окружающей обстановке;
- навыки культурного поведения и взаимоотношений.

Остановимся на некоторых результатах анкетирования.

Почти все испытуемые достаточно адекватно отвечали на вопросы. Но некоторые вопросы вызвали затруднения. Вот, например, для ЭГ – это вопросы касающиеся умений независимого функционирования и организации досуга. Им было тяжело отвечать на вопросы: «Сможешь ли ты приготовить завтрак, обед, ужин?», «Что ты будешь делать после окончания школы?», «Чего ты хочешь добиться в жизни?», «Какие проблемы беспокоят тебя при вступлении во взрослую жизнь?», «Что ты будешь делать, если деньги у тебя закончатся?». Их ответы были разной степени распространенности, но не все старшеклассники ответили на них правильно. В анкетах встречались односложные ответы типа «не знаю», «никакие» и т. д., когда достигну уровня жизни, о котором мечтаю, или «через год», либо не давался ответ на этот вопрос. В частности, во всех анкетах юноши и девушки давали такие желаемые характеристики своим будущим спутникам жизни: «Красивый, добрый, непьющий, молодой, богатый, некурящий, верный, любящий, симпатичный, ласковый». Как видно, представления о том, каким должен быть муж или жена, у старшеклассников сформированы.

А вот для КГ «Чего ты хочешь добиться в жизни?», «Какими качествами должен(а) обладать твой(твоя) будущий спутник(спутница)?», они говорили: мы об этом ещё не думали, мы ещё маленькие.

Некоторые различия наблюдались в группах ответы на вопросы, касающиеся становления жизненной перспективы. Это позволило нам условно разделить респондентов на три группы. Так, *первая группа характеризуется высоким уровнем сформированности социальной компетентности. Дети этой группы отвечали на вопросы анкеты адекватно, правильно, что свидетельствует о понимании сути вопроса, о раздумьях над своими проблемами и жизненными перспективами.*

Вторая группа – средний уровень сформированности социальной компетентности – респонденты, ответы которых свидетельствуют о неадекватной самооценке и завышенном уровне притязаний, прежде всего в сфере профессионального самоопределения и умения независимого функционирования. Также сюда отнесли детей, в анкетах которых не было ответов.

К третьей группе – низкий и минимальный уровень сформированности социальной компетентности, относятся учащиеся которые показывали непонимание некоторых вопросов, давали неправильные либо неадекватные ответы. Сюда вошли респонденты, анкеты которых заполнены не полностью, т.е. не было попыток отвечать более чем на два вопроса. Количественные показатели анкетирования представлены в таблице.

Таблица – Результаты сформированности социальной компетентности

уровни группы	высокий I	%	средний II	%	низкий и ми- нимальный III	%
ЭГ	8	21,6	19	51,4	10	27,0
КГ	36	60	20	33	4	0,7

Материалы анкетирования, результаты теоретического и эмпирического исследования показывают, что у ЭГ становление жизненной перспективы; умения независимого функционирования; организация досуга; отношение к труду не сформированы. Так результат исследования показал, что ЭГ не хватает знаний, они не готовы к самостоятельной жизни, только часть из них воспринимает адекватно свои способности и перспективы в будущем.

Как показало исследование, у ЭГ стремление к независимости, самостоятельности не является преобладающим отличием, характерным для данной возрастной группы. Можно предположить, что это – следствие психофизиологических особенностей, а также условий воспитания. При общении в учебно-трудовой деятельности большинство учащихся часто обращаются к учителю, или к родным в связи с выполняемой работой, что свидетельствует о недостаточно сформированном умении самостоятельно планировать свою деятельность. Определенность жизненных планов учащихся не выражается в желании приобрести профессию, и в адекватной самооценке своих трудовых возможностей.

Проведенное исследование в рамках нашей научной темы позволило выявить проблемы и пробелы в социальном развитии учащихся старших классов вспомогательной школы. И в связи с этим по результатам проведенного эмпирического исследования нами была разработана программа для учителей по формированию социальной компетентности учащихся вспомогательной школы. Главная задача – способствовать формированию социальной компетентности. Предлагаемые детям задания последовательно, от задания к заданию, усложняются, что обеспечивает доступность обучения. Данная программа формирует социальную компетентность у учащихся в трёх основных направлениях: становление жизненной перспективы, отношение к труду, умения независимого функционирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кислякова, Ю.Н. Проблема формирования социальной компетентности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 33–39.

2. Программа вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. «Социально – бытовая ориентировка». VI–X классы / В.В. Гладкая. – Мн.: Национальный институт образования, 2006.
3. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Новая школа, 1996.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Марьюшич А.Е. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Григорьева Т.А.,
кандидат психологических наук, профессор

На необходимость целенаправленного развития мышления ребёнка указывает ряд исследователей (Блонский П.П., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Мещеряков А.И., Менчинская Н.А., Эльконин Д.Б. и другие исследователи).

В сурдопсихологии изучению мышления глухих и слабослышащих учащихся посвящено немало работ (Борисова В.А., Власова Т.А., Гозова А.П., Григорьева Т.А., Розанова Т.В., Шиф Ж.И., Соловьев И.М., Тигранова Л.И., Ушакова М.И., Яшкова Н.В. и другие исследователи).

Проблема исследования мышления лиц с нарушением слуха является особенно актуальной, так как прямо связана с успешностью их обучения, от результатов которого зависит их социальная адаптация, готовность к независимой жизни. На этой основе возможен выбор эффективных путей устранения выявленных недостатков. При этом учёные подчёркивают, что совершенство приёмов мыслительной деятельности, даже прекрасно усвоенных, составляет лишь потенциальные возможности умственного развития, но вовсе не само это развитие. Реализация этих возможностей происходит лишь при активном применении их в различных видах практической деятельности. Само же развитие возможно лишь при определённом построении учебной деятельности и развёртывании учебного материала.

Объектом нашего исследования является состояние разработки проблемы логического мышления детей с нарушением слуха.

Предмет исследования – особенности развития логического мышления в условиях сенсорной депривации.

Цель исследования: обобщить литературные данные о формировании логических умений.

Задачи:

- сопоставить взгляды на проблему логического мышления, отражённые в современных психолого-педагогических исследованиях;
- выявить особенности развития логического мышления у детей с нарушением слуха.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретический анализ литературных источников, анализ педагогической документации.

Развитие мышления детей с нарушением слуха осуществляется по тем же закономерностям, что и в условиях сенсорной нормы. Оно последовательно проходит стадии наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Наибольшее своеобразие наблюдается в развитии словесно-логического мышления.

В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у глухих детей переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, завершается к семнадцати годам и даже позднее [1]. Глухие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей. Глухие младшие школьники понимают причинно-следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Дети не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину со следствием, с целью, сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно-следственные и пространственно-временные связи. Умение устанавливать причинно-следственные и другие зависимости продолжает формироваться у глухих детей в среднем и старшем школьном возрасте [5].

Формирование умения устанавливать аналогию отношений, в котором в диалектическом единстве выступают мыслительные операции – анализ, синтез и производные от них – сравнение, обобщение и абстрагирование, имеет большое значение для повышения эффективности усвоения знаний, осуществления переноса, для развития творческого воображения, фантазии учащихся. Задания-анalogии широко используются с целью диагностики. Характер решения задач-анalogий раскрывает возможности умозаключающего, т.е. понятийного мышления глухих.

Вопросами формирования понятийного мышления у глухих детей занималась Т.А. Григорьева [3; 4], в исследованиях которой подтверждено положение, что для свободного оперирования понятиями в процессе мышления важно обладать умением устанавливать отношения рода – вида – разновидности, отношения части и целого, целого и его признака, свойства, функции и многие другие, то есть устанавливать отношения аналогий. Установление отношения аналогий требует сформированности всех мыслительных операций.

Умение устанавливать такие отношения глухими школьниками исследовала Григорьева Т.А., используя задания-анalogии.

Такие отношения между понятиями, как род – вид, целое – часть, множество – элемент, животное – его покров и другие формируются у нормально развивающихся детей в дошкольном и младшем школьном возрастах на основе овладения элементарными знаниями о людях и предметах ближайшего окружения, а также о животных. Замедленное и своеобразное развитие речи у глухих детей ведет к своеобразию в формировании житейских и научных понятий, к трудностям оперирования ими.

Рассмотрим подробно результаты этого исследования.

Глухие учащиеся IV класса испытывали заметные трудности в решении задач-анalogий. В среднем только половина всех задач была решена ими самостоятельно. От IV к VII классу и от VII к X классу у глухих детей наблюдалось увеличение количества задач, решенных самостоятельно. Однако по успешности решения задач даже глухие учащиеся X классов уступали слышащим детям, учащимся II класса.

У всех глухих детей, и особенно у учащихся IV класса, обнаружались значительные различия в успешности решения разных задач. Среди задач были такие, которые решили все или почти все глухие дети и, напротив, задачи, почти или совсем не решенные ими.

Все глухие учащиеся лучше других (в 76–100% случаев) решали задачи шести видов на установление отношений: животное – детёныш, животное – жилище, животное – корм, учреждение – работник, часть тела – соответствующая одежда, обувь; предмет – среда применения. Во всех этих заданиях устанавли-

валась связь между объектами, тесно связанными в жизненной ситуации по характеру деятельности. У учащихся X класса в число задач, решенных на высоком уровне, входили также задачи на установление связи предмета (органа тела) и его функции (ухо – слышать, глаза – видеть, ноги – ходить).

Глухие учащиеся IV класса испытывали заметные затруднения при решении задач всех других видов, особенно задач на установление отношений: животное – покров, целое – часть, множество – элемент, предмет – качество, противопоставление по качеству. Глухие учащиеся IV класса решали задачи этих видов только в отдельных случаях (от 0 до 25% правильных решений). Следует отметить, что задачи этих же пяти видов вызвали наибольшие затруднения у глухих учащихся VII и X классов, хотя они решали в целом лучше, чем учащиеся IV класса (от 26 до 50% правильных решений).

У слышащих учащихся II класса некоторые затруднения возникали при решении задач двух видов – на установление отношений целое – часть и множество – элемент. Задачи этих видов были решены слышащими второклассниками на уровне выше среднего (от 51 до 75% правильных ответов), задачи всех других видов – на высоком уровне (от 76 до 100% правильных ответов). Иначе говоря, слышащие младшие школьники легко устанавливали отношения вида: предмет – качество, противопоставление по качеству, животное – покров, что затрудняло глухих учащихся даже X класса.

Результаты исследования позволяют прийти к выводу, что у глухих учащихся с младшего школьного возраста формируется умение делать умозаключения по аналогии, но более медленными темпами, чем у слышащих сверстников. Совершая умозаключения, глухие учащиеся в одних случаях испытывают трудности речевого плана, в других – собственно мыслительные. Первые возникают при решении задач на установление отношений между понятиями, близкими житейскому опыту детей, достаточно хорошо усвоенными в школьном обучении, и выражаются в безуспешности попыток самостоятельного составления пары слов по аналогии; и вместе с тем в высокой эффективности использования помощи в виде списка слов для выбора подходящего по смыслу. Вторые отчетливо проявляются при необходимости воспроизвести сходные отношения между понятиями, из которых одно входит в объем другого, является частью другого, и при этом помощи в виде списка слов для выбора оказывается недостаточно.

Результаты исследования убеждают в существовании индивидуальных различий в сформированности умения делать умозаключения по аналогии у глухих учащихся. С высокой степенью успешности с решением задач-анalogий справлялись не только некоторые семи- и десятиклассники, но и четвероклассники. Вместе с тем, и среди учащихся старших классов было определенное количество таких, кто испытывал трудности при установлении отношений между понятиями и нахождением аналогичных отношений между другими понятиями.

Теоретический анализ проблемы развития логического мышления детей с нарушением слуха позволил рассмотреть подходы к определению технологии развития логического мышления у детей с нарушением слуха с использованием игр-упражнений, в процессе которых можно формировать умения устанавливать аналогии отношений, а в последующем добиваться переноса сформированных логических умений на решение других логических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розанова, Т.В. Индивидуальные различия наглядного и понятийного мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – Москва, 1981.
2. Тигранова, Л.И. Развитие логического мышления детей с нарушенным слухом / Л.И. Тигранова. – Москва, 1990.

3. Григорьева, Т.А. Формирование логического мышления глухих детей / Т.А. Григорьева. – Минск, 1990.
4. Григорьева, Т.А. Методические приёмы формирования логического мышления / Т.А. Григорьева. – Минск, 1989.
5. Григорьева, Т.А. Особенности развития познавательной деятельности детей с нарушением слуха / Т.А. Григорьева. – Минск, 2006.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОМОТОРИКИ КАК ОСОБОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Мацко А.П. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель – Швед М.В, старший преподаватель

При рассмотрении психологических проблем человека различают понятие «деятельности». Деятельность – высшая, сознательно регулируемая (активная) форма взаимодействия с окружающей средой (социальной, материальной), в процессе которого человек творчески преобразует мир и также познаёт своё место в этом мире [1]. Данное понятие широко использовалось (и продолжает использоваться) в различных сферах знания (философия, физиология, социология и др.): «деятельность сердечно-сосудистой системы», «деятельность воображения», «трудовая деятельность». Первый импульс к получению статуса базовой психологической категории это понятие получило в работах советского психолога М. Басова (1832–1931 г.) Именно он рассматривал её как первопричину взаимосвязи всех психических процессов человека [1]. Впоследствии отечественная психология выдвинула принципиально новый подход к изучению психики человека, основанный на категории предметной деятельности. Чаще всего с разработкой данного подхода, кроме имени М. Басова, связывают имена Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьева и др. В начале 30-х годов XX века С.Л. Рубинштейн сформулировал методологический принцип единства сознания и деятельности, получивший впоследствии в психологии название «деятельностный подход». Дальнейшую его разработку осуществлял А.Н. Леонтьев. Он выделил два блока в любой предметной деятельности: операциональный и мотивационный.

В настоящее время деятельностный подход широко используется в специальной психологии и педагогике. Теоретически и практически доказано, что попытки воспитать детей с интеллектуальной недостаточностью в отрыве от деятельности не дают никаких результатов, так как в таком случае ребёнок, по существу, не развивается. Деятельность – одно из решающих коррекционно-воспитательных средств. Согласно учению И.П. Павлова, в процессе выполнения деятельности совершенствуется работа коры головного мозга, устанавливается необходимое соотношение между процессами возбуждения и торможения [2]. Таким образом, через деятельность может изучаться и корректироваться не только психика человека в целом, но и отдельные психические процессы, например, психомоторная деятельность.

Развитие понятия «психомоторика» связано с именем русского физиолога И.М. Сеченова. Он впервые вскрыл важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира: «всё бесконечное разнообразие мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» [3, с. 3]. Дальнейшее изучение психомоторики как особого вида дея-

тельности тесно связано с олигофренопедагогикой и специальной психологией, так как все степени психического недоразвития сопровождаются недоразвитием двигательной сферы. По словам И.П. Павлова, нервная система, имеющая отношение к движению, так необыкновенно громоздка, до такой степени преобладает в массе мозга, что часто уже небольшое разрушение его даёт нежелательный и крайне сложный результат. С этим согласен и Н.П. Вайзман в своей книге «Психомоторика детей – олигофренов»: « Чем тяжелее картина умственной недостаточности, тем более грубо нарушена психомоторика» [4, с. 87].

Последующее развитие понятия «психомоторика» в олигофренопедагогике можно разделить на 3 этапа. Первые упоминания об интеллектуальной недостаточности в психиатрической литературе носили описательный характер (XIX – начало XX в.). Отмечалось, что при интеллектуальной недостаточности в степени идиотии больные нуждаются в постороннем уходе и надзоре, они малоподвижны, подолгу лежат, движения их носят стереотипный характер раскачивания, помахивания, топая и т.п. Типичную картину психомоторики данной категории лиц дал П.П. Бутовский. Средняя степень интеллектуальной недостаточности (имбецильность) характеризовалась некоторым развитием речи, психических функций, доступностью элементарных актов самообслуживания и простых трудовых действий. Расстройства моторики у них были больше заметны в мелких движениях пальцев, в мимике. Они возникали вследствие парезов за счёт очагового поражения мозга. Ряд авторов отмечали и своеобразие психомоторики лиц с интеллектуальной недостаточностью. Особо было отмечено то, что развитие высоких уровней деятельности у данной категории лиц сочетается с резким недоразвитием более простых форм действий. Был описан ребёнок с интеллектуальной недостаточностью, который мог играть на балалайке, но не умел самостоятельно одеваться. Обобщая содержание первого этапа научного изучения психомоторики детей с интеллектуальной недостаточностью можно отметить, что он был клиническим (описательным). Ещё не были определены двигательные нарушения, вызванные поражением определённых отделов головного мозга.

Следующий этап исследования психомоторики лиц с интеллектуальной недостаточностью (первая треть – середина XX в.) характеризуется интенсивным ростом изучения интеллектуальной недостаточности, преимущественно в степени дебильности. Были выявлены новые формы олигофрении по этиологическому признаку, описаны морфогистологические, неврологические изменения при олигофрении, предложены классификации олигофрении М.С. Певзнер 1959; Г.Е. Сухаревой 1965 г. и др. Появились специальные работы, посвящённые изучению психомоторики олигофренов: Г.Е. Сухаревой, Е.А. Осиповой 1928 г.; С.А. Райвигер 1925 г.; С.А. Чугунова 1925 г. и др. Особенностью этого этапа изучения двигательной сферы лиц с интеллектуальной недостаточностью было применение метода двигательных тестов. Предлагались тесты для исследования статической и динамической координации, скорости, ритмичности и одновременности движений, силы, синкинезий. Наиболее полно данный вопрос был освещён в двухтомной монографии М.О. Гуревича и Н.И. Озерецкого «Психомоторика» (1930 г.). По данным Н.П. Вайзман, при обследовании моторики детей с интеллектуальной недостаточностью в степени дебильности с помощью тестов Н.И. Озерецкого, в 29% случаев выявлено нормальное развитие движений. Встречались также дети с хорошо развитой моторикой. Отставали в развитии моторики 53% обследованных. При грубом же интеллектуальном недоразвитии оценивать психомоторику по двигательным тестам гораздо труднее или почти невозможно [4].

Третий этап (современность) характеризуется рядом работ на тему развития мелкой моторики, а также развития зрительно-двигательной координации у детей с интеллектуальной недостаточностью. Данным вопросом занимаются

Р.Д. Бабенкова, В.В. Кудряшов, А.Р. Маллер, М.В. Свистун, А.Н. Сабич, Т.В. Демьянёнок и др. Так, Р.Д. Бабенкова, В.В. Кудряшов в своём научном труде «Развитие зрительно-двигательной координации у олигофренов в степени имбецильности» (1978 г.) указывали на то, что зрительно-двигательная координация предполагает чёткое согласование движений глаз и рук, с физиологической точки зрения является сложной, прижизненно сформированной функциональной системой, которая обеспечивает согласованность поисковых и фиксирующих объект движений глаз с конкретно-направленными действиями рук, оказывая тем самым влияние на формирование предметной деятельности. Они выделили два принципа, которые определяют совместные движения глаз и рук:

- опосредованное взаимодействие двигательной системы руки со зрительной системой, при котором зрение направляет и координирует движения рук;
- непосредственное взаимодействие двигательных систем руки и глаза, на основе чего формируются двигательная синергия глаз-рука со сменой ведущей роли глаза или руки в зависимости от поставленной задачи [5].

Были отмечены специфические ошибки детей с интеллектуальной недостаточностью в степени имбецильности: потеря опорных точек, неуверенность в движениях, наблюдалась неровность линий с отклонениями от заданного направления, отсутствие фиксации взора и т.д. Также рядом авторов было выявлено, что сила, быстрота движений, выносливость у детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, развиты хуже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Кинетическая чувствительность развита плохо, вследствие чего двигательная недостаточность возрастает при выполнении сложных движений, где требуется управление движениями, чёткое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрёстная координация движений и т.д.

В настоящее время В.П. Дудьев определяет психомоторику как деятельность, средством реализации которой являются психомоторные действия как её структурные элементы, включённые в качестве компонентов в различные исполнительные деятельности человека [3].

С целью изучения особенностей психомоторного развития детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития мною было проведено исследование с использованием методов психолого-педагогической диагностики на основе принципа семантического дифференциала Ч. Осгуда (1972 г.) и системы шкал оценки психомоторного развития детей с особенностями психофизического развития, предложенной ЦКРОиР Центрального района г. Минска. Данное исследование проходило в сентябре – октябре 2008 года на базе Витебской вспомогательной школы № 26 и ВГГЦКРОиР. В исследовании приняло участие 50 детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями развития в возрасте от 6 до 16 лет. На каждого испытуемого заполнялась личная диагностическая карта. Аналогичное исследование будет проведено в январе и мае 2009 года, с целью изучения динамики развития психомоторной деятельности.

Для оценки уровня развития психомоторики детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями мною были использованы следующие шкалы: ориентация в пространстве; жесты; мимика; мелкая моторика; общая координация движений; самостоятельность. Каждая из шкал разделена на 4 оценочных уровня: от 1 до 2 – низкий уровень состояния и развития функции; от 3 до 5 – средний уровень состояния и развития функции; от 6 до 8 – высокий уровень состояния и развития функции. Переход с уровня на уровень говорит о качественном скачке в психофизическом развитии ребёнка. Так, средний уровень можно назвать достаточным для жизнедеятельности. Высокий уровень свидетельствует о формировании самостоятельности ребёнка.

Цель исследования позволила поставить следующие задачи на данном этапе:

- проследить динамику развития психомоторики детей разного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития;
- определить возможность восстановления и развития нарушенных двигательных функций детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся во вспомогательной школе и ЦКРОиР.

По результатам исследования была составлена таблица, отражающая уровень психомоторного развития детей изучаемой категории по возрастам и отдельным характеристикам.

Таблица – Уровни развития психомоторики детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (в процентах)

Критерии	Уровни	Возраст				
		6–7	8–9	10–12	13–14	15–16
Ориентация в пространстве	низкий	100	57	36	9	13
	средний	0	43	55	64	56
	высокий	0	0	9	27	31
Жесты	низкий	80	57	36	36	6
	средний	20	43	64	55	44
	высокий	0	0	0	9	50
Мимика	низкий	100	29	18	18	0
	средний	0	71	73	55	37
	высокий	0	0	9	27	63
Мелкая моторика	низкий	100	71	73	55	37
	средний	0	29	45	82	63
	высокий	0	0	0	0	24
Общая координация движений	низкий	100	86	45	27	19
	средний	0	14	55	64	68
	высокий	0	0	0	0	13
Самостоятельность	низкий	100	43	27	18	0
	средний	0	57	73	64	69
	высокий	0	0	0	18	31

Изучение научно-методической литературы, ознакомление с практикой использования системного подхода, проведение экспериментального исследования уровня развития психомоторики детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития, применение математических методов обработки результатов исследования позволяют определить положительную динамику развития психомоторики детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учебное пособие / В.М. Козубовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2006. – 256 с.

2. Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей. Из опыта работы / А.Н. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 104 с.
3. Дудьев, В.П. Психомоторика: слов.-справ. / В.П. Дудьев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
4. Вайзман, Н.П. Психомоторика детей-олигофренов / Н.П. Вайзман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта: сборник научных трудов / под ред. А.Р. Маллера, Г.В. Цикото. – М.: АПН СССР. Научно-исследовательский институт дефектологии, 1978. – Вып. 3. – 67 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К УЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Мельничук И.А. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 3 курс)
Научный руководитель – Баль Н.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент

Одной из приоритетных задач современного специального образования является создание оптимальных условий для личностного развития и подготовки к самостоятельной жизни детей с особенностями психофизического развития. Немаловажное значение имеет предупреждение школьной дезадаптации, реализация индивидуального подхода в обучении и воспитании этих детей.

Среди детей с особенностями психофизического развития большую группу составляют дети с нарушениями речи. В нашей стране сложилась определенная система оказания специализированной помощи детям, у которых имеется общее недоразвитие речи. Часть из них обучается по специальной программе (для детей с тяжелыми нарушениями речи) в условиях специальной общеобразовательной школы (класса) или класса интегрированного обучения. Учет специфики формирования способности к обучению способствует определению направленности коррекционного обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

С целью изучения состояния разработанности проблемы формирования общей способности к учению у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи был проведен теоретический анализ. Первое направление анализа психолого-педагогической литературы было связано с рассмотрением таких ключевых понятий, как «способности», «учение», «общая способность к учению». Было выявлено, что под способностями понимаются развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, с одной стороны, с другой стороны, обусловлены высокой степенью успешности этой деятельности, а под учением – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой на основе познания, упражнения и получения опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяющие ранее приобретенные [1].

Доступные нам литературные источники не дают конкретного определения понятию «общая способность к учению». Вместе с тем, в работах ведущего ученого в области специальной психологии профессора У.В. Ульенковой – автора комплексной методики формирования общей способности к учению у де-

тей 6–7 лет, раскрываются основные компоненты учебной деятельности: ориентировочно-операциональный, мотивационный, регуляционный [2]. По мнению автора, оценка сформированности этих компонентов позволяет определить уровень сформированности самой общей способности к учению (общей обучаемости).

У.В. Ульенкова описывает оценочные критерии овладения шестилетними детьми основными компонентами учебной деятельности. В ориентировочно-операциональном компоненте это: особенности вербализации задания и программирование ребенком предстоящей деятельности; уровень выполнения и осознания учебных действий. В мотивационном компоненте: интерес ребенка к заданию; особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности и возможному продолжению деятельности. Как критерии регуляционного компонента рассматриваются степень полноты принятия задания и его сохранения до конца занятия; качество самоконтроля; способность адекватно оценить результат своего труда.

На основе вышеуказанного представления о структуре общей способности к учению мы проводили второе направление информационного поиска – определение наличия исследований в логопсихологии, в которых имеются данные о формировании этой способности (или ее отдельных компонентов) у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ литературы позволил выделить отдельные исследования, в которых представлены данные об особенностях адаптации детей с общим недоразвитием речи в условиях общеобразовательной школы.

Л.Г. Ноздря [3] выявила значительную группу детей с общим недоразвитием речи с низким уровнем готовности к обучению в школе, неравномерность компонентов школьной зрелости (крайне низкие показатели саморегуляции, мотивационной готовности, развития мелкой моторики). Недостаточная адаптированность к среде, трудности вхождения в социум у учеников общеобразовательной школы в возрасте 7–9 лет была отмечена Л.А.Федотовой [4].

В учебных и учебно-методических пособиях по логопсихологии [5–8] даются четкие указания на затруднения детей с нарушениями речи в вербализации своей деятельности, особенностях их эмоционально-волевой сферы. Авторы указывают, что большинство детей с тяжелыми нарушениями речи имеют особенности практически всех психических процессов (восприятия, особенно слухового; внимания и памяти; мышления и воображения), а часто также и своеобразие личностной сферы. Подчеркивается необходимость учета этих особенностей в построении коррекционной работы.

Очевидно, что наличием системного недоразвития речи и связанных с ним неречевых нарушений познавательной и эмоционально-волевой сферы у детей 6–7 лет можно объяснить своеобразие формирования у этих детей общей способности к учению. Вместе с тем, обнаруженное при теоретическом анализе отсутствие четких данных об особенностях ориентировочно-операционального, мотивационного и регуляционного компонентов учебной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи не дает возможности построения целенаправленной и дифференцированной коррекционной работы по формированию способности к обучению. Актуальность решения этой проблемы важна и в аспекте интегрированного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (определения индивидуальных возможностей детей в обучению в общеобразовательной школе не только в плане речевого развития, но и обучаемости).

Таким образом, требуется проведение специального исследования по выявлению индивидуальных различий в формировании у 6–7-летних детей с тя-

желыми нарушениями речи общей обучаемости. Диагностическим инструментарием для решения этой задачи может стать комплексная методика У.В. Ульенковой. Использование данной методики позволит осуществлять контроль за развитием способностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и на этой основе разрабатывать индивидуализированные программы коррекции нарушений психического развития этих детей средствами учебных занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
2. Ульенкова, У.В., Лебедева, О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
 4. Ноздря, Л.Г. Особенности адаптации детей с общим недоразвитием речи в условиях средней школы / Л.Г. Ноздря // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 73–82.
 5. Федотова, Л.А. Некоторые особенности психоэмоциональной сферы младших школьников, страдающих нарушениями речи / Л.А. Федотова // Современные проблемы и перспективы развития региональной системы комплексной помощи ребенку: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; 23–25 мая 2000 г. / Поморский гос. ун-т; под ред. А.В. Грибанова, Л.С. Медниковой. – Архангельск, 2000. – С. 141–143.
3. Калягин, В.А., Овчинникова, Т.С. Логопсихология: учеб. пособие / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2002. – 320с.
4. Трошин, О.В., Жулина, Е.В. Логопсихология: учеб. пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
5. Психология детей с нарушениями речи (логопсихология) // Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 227–267.
6. Зайцава, Л.А. Метадычныя матэрыялы па карэкцыі маўленчай і пазнавальнай дзейнасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення / Л.А. Зайцава. – Минск, НИЦ, 1996. – 34 с.

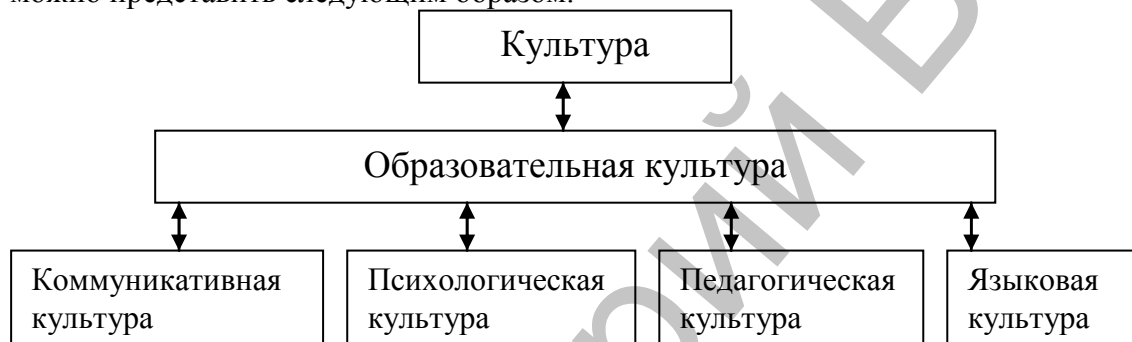
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

Нестеренко А.М. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Система образования в условиях современного развития общества претерпевает ряд изменений. Инновации касаются смены приоритетов, как в работе специалистов, так и в системе их подготовки. Так, в рамках вопроса о подготовке учителей-дефектологов в Республике Беларусь, С.Е. Гайдукевич обращает внимание на то, что основной целью государства является повышение культурно-нравственного уровня членов общества, формирование готовности к активному участию в социально-экономических преобразованиях. В этой связи качество подготовки специалиста формируется на основе интеграции трех культур: культуры государственного сообщества, производственной культуры (объективной профессионально-педагогической), а также культуры студента [3].

Взаимосвязь образования и культуры подчеркивается многими отечественными и зарубежными авторами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, И.А. Зимняя, К. Роджерс, А. Маслоу). Понятие «культура» относится к теоретическим конструктам, изучаемым несколькими научными дисциплинами, каждая из которых исследует и интерпретирует его различным образом. Многие социальные науки уже давно имеют свое культурологическое измерение: правовую культуру, политическую культуру, экономическую культуру и т. д.

В.А. Янчук, на основе анализа триады взаимодействующих факторов, вводит и обосновывает понятие «образовательная культура», объединяющее понятия «педагогическая культура», «психологическая культура», «профессиональная культура» и ряд других [6]. В рамках понятия «образовательная культура», как компонент этого понятия, может быть рассмотрено понятие «языковая культура» [5] Отношения между выше перечисленными понятиями можно представить следующим образом.



Охарактеризуем понятия, входящие в систему «образовательной культуры». Важной особенностью профессии учителя является ее принадлежность к профессиям «повышенной речевой ответственности», в которых *коммуникативная культура* является обязательным условием профессионализма. Коммуникативная культура рассматривается как основа профессиональной педагогической деятельности, показатель общей и социальной культуры педагога. Коммуникативная культура определяет характер взаимодействия субъектов на основе осознания ими системы гуманистических ценностей и смыслов диалогического общения.

Как основа профессиональной деятельности педагога понятие «коммуникативная культура» включает устную коммуникативную культуру (умения речевого высказывания и слушания во время общения с учащимися), письменную коммуникативную культуру (умения грамотного и целенаправленного чтения и оформления письменных сообщений), невербальную коммуникативную культуру (тактичное невербальное общение) [4].

Необходимо подчеркнуть, что основа будущей практической деятельности учителя – это профессионально-педагогическое общение с учениками, их родителями, коллегами, администрацией, поэтому от умений и навыков социальной коммуникации, коммуникативной культуры будущего учителя во многом будет зависеть успешность его профессиональной деятельности и удовлетворенность ею.

Согласно точке зрения Е.В. Бондаревской, *педагогическая культура* – часть общечеловеческой культуры, где с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания. В ее исследованиях подчеркивается, что педагогическая культура обусловлена духовным своеобразием личности, ее избирательным отношением к ценностям образования и воспитания, собственной педагогической позицией в решении общих за-

дач, авторским педагогическим почерком, а также индивидуальными предпочтениями педагогических систем, технологий, методик [1].

Как основа профессиональной деятельности педагога понятие «педагогическая культура» определяется как сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентации и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности. В этом аспекте педагогическая культура рассматривается как педагогический феномен, представляющий собой позицию личности, способ профессиональной деятельности и уровень профессионального развития [2].

Я.Л. Коломинский определяет *психологическую культуру* как условие психологического здоровья личности, подчеркивая важность психологической деятельности в двух основных сферах: по отношению к самому себе и по отношению к другому человеку. Психологическая культура включает в себя как образованность (обученность и воспитанность) в области психологии, так и основные параметры развития личности. По мнению И.В. Дубровиной, психологическая культура складывается из двух компонентов – психологических знаний и общей культуры человека. В этом контексте вопрос повышения психологической культуры педагога особенно актуален и надежда возлагается на социально-психологическую службу образовательного учреждения, в частности, на педагогов-психологов.

Понятие *языковая культура*, в работах С.В. Лауткиной, рассматривается как компонент «образовательной культуры». Автор подчеркивает, что использование термина «языковая культура» позволит, во-первых, выявить изменения, происходящие в результате языкового взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (учитель – учащиеся); во-вторых, определить условия его эффективности; в-третьих, проанализировать характеристики языковой активности, обеспечивающие ее оптимальную динамику [5].

Языковая культура – система исторически развивающихся программ аккультурации, выступающих условием воспроизведения и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях и формах, включающая языковые ценности, нормы, традиции, технологии, компетенции, операциональную вооруженность, языковое сознание в бытовых и профессиональных формах, мотивацию на самостоятельный личностный и ситуативный рост и саморазвитие, способность к самоорганизации и саморазвитию, и представленную в сформированной языковой личности.

К основным компонентам и показателям уровня сформированности языковой культуры можно отнести: уровень интеллектуального развития (прежде всего развития понятийного мышления); слухоречевой памяти; речевого развития (особенно с позиции совершенства лексики и грамматики), культуру общения и речи; мотивацию речи; уровень развития нравственной и мировоззренческой культуры; языковые ценности и ценностные ориентации [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в современных условиях развития образования, большое значение имеют все компоненты входящие в систему «образовательной культуры». Их формирование должно начинаться с этапа подготовки специалистов в высших учебных заведениях и совершенствоваться в ходе их практической деятельности, что обеспечит повышение культурно-нравственного уровня учащихся, а, следовательно, и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
2. Воробьев, Н.В. О педагогической культуре будущего учителя / Н.В. Воробьев, В. К. Суханцева, Т.В. Иванов // Педагогика. – 1997. – № 10. – С. 15–21.
3. Гайдукевич, С.Е. Управление качеством подготовки учителей-дефектологов / С.Е. Гайдукевич // Психолого-педагогическая культура учителя-дефектолога: материалы Респ. науч.-практ. конф., 24 окт. 20007 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. В.А. Шинкаренко. – Минск: БГПУ, 2007. – 128 с.
4. Игнатьева, С.А. Коммуникативная культура в структуре профессионализма учителя-логопеда / С.А. Игнатьева // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 3(10). – С. 3–9.
5. Лауткина, С.В. Языковая культура: функции и методолого-психологические основания формирования и развития / С.В. Лауткина // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Выпуск 4. / рэдкал.: А.І. Таугень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыпл. Адукацыі». – АПА, 2008. – С. 129–137.
6. Янчук, В.А. Образовательная культура: методолого-психологические основания формирования и развития / В.А. Янчук // Кіраванне у адукацыі. – 2007. – № 8. – С. 3–9.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Новик Н.Ю. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 3 курс)
Научный руководитель – Зыгманова И.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

Экономические и социокультурные преобразования в стране, активизация социальной политики по демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают совершенствование организации и содержания обучения и воспитания детей.

Современная педагогическая реальность отличается множественностью подходов к пониманию воспитания и воспитательного процесса, к организации педагогической деятельности в сфере воспитания. На данном этапе социального развития общества воспитание предполагает:

- передачу социального опыта человечества и мировой культуры;
- непосредственное воспитательное воздействие на человека или группу людей;
- организацию жизни и деятельности воспитанника;
- создание условий для саморазвития личности воспитанника [1].

В рамках гуманистической парадигмы воспитание направлено на полное раскрытие человеческой «самости», индивидуальности. Внимание педагога акцентировано в первую очередь на реализацию личностных функций воспитанника, на приобретение им внутреннего опыта. Гуманистическое понимание развития человека определяет новые теоретико-методологические и практические подходы к содержанию воспитания детей с учетом потребностей растущей

личности, общечеловеческих ценностях и базовых компонентах культуры личности (В.Т. Кабуш, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, В.В. Чечет и др.)

Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006) рассматривает содержание воспитательной работы, основные направления и приоритеты воспитания в учреждениях образования: формирование нравственного и физического здоровья, культуры семейных и трудовых отношений, опыта социального взаимодействия и социально-нормативного поведения, национальной культуры, гражданственности и патриотизма.

Специальные учреждения образования осуществляют воспитательный процесс по общим с массовой общеобразовательной школой направлениям (И.С. Дубовик, Н.Н. Захожая, О.Х. Серединская). Приоритетным является формирование жизненной компетенции, умений и навыков самостоятельной и независимой жизни. При этом учитываются особенности психофизического развития детей, их индивидуальные возможности и потребности. Процесс воспитания детей с особенностями развития реализует:

- социальную направленность воспитания, которая предполагает формирование воспитательного пространства в большом и малом социуме, организацию освоения школьниками социальных ролей и моделей поведения;

- коррекционную направленность воспитания, которая предполагает ориентацию на познавательные возможности ребенка и ослабление недостатков развития познавательной деятельности и личности ребенка;

- деятельностный характер воспитания, требующий учета ведущего вида деятельности на каждом возрастном этапе развития ребенка и включение его в активную деятельность;

- демократичный характер воспитания, обеспечивающий признание каждого ребенка высшей ценностью воспитательной системы безотносительно его успеваемости и степени выраженности нарушения [2].

Современная организация воспитательного процесса в специальном учреждении образования предполагает стабильный режим, упорядоченную деятельность воспитанников, организацию свободного времени детей. Эффективность воспитательной работы определяется не только качеством проведенных мероприятий, а качественными изменениями в развитии воспитанников. Условиями эффективности воспитательной работы в специальном учреждении являются:

- открытость воспитательной системы, ее выход за рамки учебного заведения, взаимодействие с различными организациями и объединениями, действующими в микрорайоне школы;

- объединение отдельных мероприятий в воспитательную систему;

- усиление целенаправленности и обоснованности воспитательной системы;

- применение личностно ориентированного подхода в организации воспитательного процесса;

- развитие коммуникативной культуры школьников;

- практико-ориентированный и профилактический характер воспитательного процесса;

- учет социального окружения учреждения образования;

- обеспечение преемственности в воспитании между учебным процессом, внеурочными и внеклассными видами деятельности в школе и за порогом школы [3].

Воспитание в специальных учреждениях образования определяется совокупностью условий жизнедеятельности воспитанников, организацией коррекционно-развивающей образовательной среды. Чем целесообразнее организова-

ны условия, тем успешнее результаты воспитания. С помощью многообразных средств педагоги стремятся ослабить или преодолеть недостатки развития, предупредить утомление, уравновесить поведение, развивать активность, готовность и интерес к разным видам деятельности.

Педагогическими условиями, из которых складывается процесс воспитания, являются: насыщение жизни детей значимыми для них событиями; организация разнообразной по формам и содержанию деятельности воспитанников, диалогичность общения педагога и воспитанников; целенаправленное соприкосновение воспитанников с социумом, природой, искусством; создание ситуации успеха в деятельности.

Таким образом, направленность воспитания детей с особенностями психофизического развития на формирование развитой, нравственно зрелой, творческой и социально мобильной личности обеспечивает повышение качества жизни детей, их социальное развитие и интеграцию в общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, О.Л. Организация процесса воспитания в современной школе: теоретико-методологические аспекты / О.Л. Жук // Проблемы выхавання. – 2005. – № 6. – С. 11–18.
2. Воспитательная работа: тенденции и развитие в специальном образовании / Н.Н. Захожая, И.С. Дубовик. – Мн.: Бестпринт, 2008. – 134 с.
3. Серединская, О.Х. Особенности воспитательной работы в специальных учреждениях для детей с особенностями психофизического развития / О.Х. Серединская // Дэфекталогія. – 2007. – № 1. – С. 26–32.
4. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов. – Мн.: Полымя, 2000. – 208 с.
5. Катович, Н. К. Воспитание – одна из основных миссий школы / Н.К. Катович // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 10. – С. 18–23.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пилант Е.А. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Упущенные возможности этого развития в последующем не восполняются, поэтому необходимо своевременное речевое воспитание. Основное развитие связной речи связано с овладением письменной речью и относится к школьному возрасту. Но важное значение имеют основы связной устной речи, которые закладываются в дошкольном возрасте [1].

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Все задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоя-

тельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи [2].

Монологическая речь – высшая форма и достаточно позднее приобретение в языковом развитии ребенка. Она появляется не столько в процессе «наивного» усвоения языка, сколько при направленном обучении родному языку. Именно уровень монологической речи свидетельствует о полноценности владения родным языком [3; 4].

Вопросы формирования связной речи детей дошкольного возраста рассматриваются в работах А.Н. Гвоздева, А.М. Леушиной, И.А. Зимней, Л.П. Федоренко, Л.Е. Журовой, А.Г. Зикеева, М.С. Лаврик, Н.А. Головань, Л.Р. Голубевой, Н.А. Орлановой, И.Б. Слита, К.В. Комарова, Т.А. Ладыженской, А.А. Люблинской, В.К. Лотарева, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и др.

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л. Рубинштейн. Именно ему принадлежит определение ситуативной и контекстной речи. Рубинштейн отмечал, что для говорящего всякая речь, передающая его мысль или желание, является связной речью, но формы связности в ходе развития меняются. «Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания» [5, с. 116].

Речь ребенка носит сначала ситуативный характер. Исследование А.М. Леушиной вскрыло особенности ситуативной речи младших дошкольников. Они проявляются в разной мере и зависят от содержания, от характера общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка.

Контекстной речью ребенок овладевает в процессе обучения. У него вырабатывается потребность в новых речевых средствах, в новых формах построения – это зависит от содержания речи и характера общения [6].

С.Л. Рубинштейн, исходя из коммуникативной функции речи, выявил периоды становления ситуативной и контекстной речи. А.Р. Лурия подчеркивал роль диалогической речи как первоначальной формы речевого высказывания. Д.Б. Эльконин отмечал значение речи ребенка для налаживания сотрудничества со взрослым. Он же говорил о том, что надо вызвать активность ребенка, иначе речь будет отставать в своем развитии именно на стадии ситуативной речи. Раскрывая содержание речевого общения ребенка раннего возраста, М.М. Кольцова объясняет несовершенство речи младших дошкольников малым ассоциативным полем слов и предложений. Вместе с тем исследователи подчеркивают, что отдельные элементы монологической речи появляются у ребенка к 2–3 годам (А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, М.И. Попова). Появление контекстной речи у младших дошкольников зависит от задач и условий общения, содержания речи, а также от индивидуальных особенностей ребенка. В свою очередь развитие индивидуальных особенностей перекликается с коммуникативной деятельностью ребенка (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.Я. Рейнштейн, Е.О. Смирнова).

Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2–3 лет [7–10].

С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям

становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на 7-ом году жизни – и короткие рассуждения [11–14]. Связная речь старших дошкольников является мощным резервом их умственного развития. Высказывания детей 5–6 лет уже достаточно пространственные и информативные, в них присутствует определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в их жизненном опыте еще не было [15–18].

В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. С переходом к дошкольному возрасту, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми происходит дифференциация функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения [19].

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Отступления от орфоэпических норм устной речи (отдельные фонетические и «грамматические» ошибки) не имеют стойкого фиксированного характера и при соответствующей педагогической «корректировке» со стороны взрослых достаточно быстро устраняются. Как подчеркивал А.Н. Гвоздев, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды) [20].

Результат обучения связной речи зависит от многих причин. Прежде всего от социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в дошкольном возрасте почти не восполняются в школьные годы. Поэтому очень важно вовремя организовать развивающий потенциал среды. Л.П. Федоренко, исследуя принципы обучения русскому языку, указывает: «Для нормального развития речи ребенка, а следовательно, и для развития его интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточными развивающими возможностями – достаточным развивающим потенциалом» [21, с. 6].

Развивающий потенциал определяется тем, насколько богата речь, которой пользуются окружающие, насколько активен ребенок. От этого зависит общее развитие ребенка, его способность к обучению в школе. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля; усвоение соответствующих синтаксических средств построе-

ния развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, А. К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита). Это, в свою очередь, во многом определяется постепенным формированием внутренней речи ребенка. По данным А. А. Люблинской и других авторов, переход внешней «эгоцентрической» речи во внутреннюю в норме происходит к 4–5-летнему возрасту.

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Анализ психологической, лингвистической и педагогической литературы показывает, что проблема развития связной речи интересует многих исследователей. У каждого из них мы находим свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития связной речи. Вместе с тем все исследователи единодушно подчеркивают роль обучения в становлении и развитии монологической речи детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М., 2002. – 144 с.
3. Шорохова, О.А. Психолого-педагогические затруднения воспитателей в развитии связной монологической речи дошкольников / О.А. Шорохова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 9–15.
4. Базжина, Т.В. Монологи младших школьников: провокация экспериментатора или реальная языковая практика / Т.В. Базжина, О.Е. Громова // Начальная школа. – 2005. – № 12. – С. 83–88.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1973. – 433 с.
6. Леушина, А.М. Развитие связной речи дошкольников / А.М. Леушина. – М., 1941.
7. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
8. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1979.
9. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко [и др.]; под общ. ред. Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
10. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младших дошкольников / Н.Х. Швачкин. – М., 1948. – 234 с.
11. Миронова, Н. Как учить дошкольников связной монологической речи / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №9. – С. 111–116.
12. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин [и др.]; под общ. ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
13. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М., 2000.

14. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т.Б. Филичева // Практическая психология и логопедия. – 2007. – №1. – С. 30–34.
15. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
16. Ладыженская, Т.А. Связная речь / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1980. – 233 с.
17. Шахранович, А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи / А.М. Шахранович. – М., 1974.
18. Красильникова, Л. Осознанная речевая активность детей 6–7 лет / Л. Красильникова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 79–84.
19. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.
20. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961. – 417 с.
21. Федоренко, Л.П. Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РАССУЖДАЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Прохорова С.Н. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 5 курс)
Научный руководитель – Григорьева Н.М., старший преподаватель

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется изучению возможностей умственного развития ребенка с нарушением слуха, разрабатываются методы диагностики и психологической коррекции, обосновываются эффективные пути и способы педагогического воздействия [1; 2; 3].

В общей системе исследований познавательной деятельности учащихся изучение особенностей умственного развития занимает центральное место, поскольку мышление является ведущим звеном в структуре интеллектуальной деятельности в целом. Изучение специфики формирования мышления учащихся с нарушением слуха призвано облегчить решение вопросов специального коррекционного обучения, послужить основой для дифференцированного подхода к обучению этой категории детей с учетом их интеллектуальных особенностей. Исследование умственного развития позволяет определить наиболее благоприятные условия обучения, соответствующие реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям, уровню его общего развития.

Серьезное своеобразие в развитии мышления обнаруживается уже у старших дошкольников с нарушением слуха при решении задач, требующих включения мыслительных операций на образном уровне, что показывает несформированность умения пользования различными обобщающими и абстрагирующими средствами. Дети с нарушением слуха гораздо позже, нежели слышащие, овладевают словесной речью и словесно-логическим мышлением, и именно в развитии высших форм мыслительной деятельности у них наблюдается значительно большие специфические особенности, чем в других познавательных процессах. Как отмечает Л.С. Выготский [5], именно в значении слова завязан узел того единства, которое называется речевым мышлением. Дети с нарушением слуха существенно различаются уровнями речевого развития – от речи, состоящей из отдельных искаженных слов, до развернутой речи с признаками аграмматизма, поэтому значительно дифференцированы и уровни развития их

мышления. В связи с этим существует необходимость более глубокого изучения проблем формирования рассуждающего мышления у детей со слуховой депривацией, в частности умения устанавливать логические отношения в связном тексте.

В настоящее время проведен целый ряд исследований по изучению развития речевого мышления у детей с нарушением слуха. На их основе сделаны выводы о своеобразии мышления детей с нарушением слуха, раскрыта природа так называемой нелогичности их речи. Детям свойственно употребление слов, обозначающих целую конкретную ситуацию, вместо называния отдельных действий и предметов данной ситуации. Затруднения вызывает и различие слов с разной степенью обобщенности. Это связано с тем, что в сознании ребенка с нарушением слуха употреблению слов соответствует наглядная картина действительности, обусловленная преобладанием наглядно-образного мышления и несформированностью отвлеченных понятий. Чаще всего дети с нарушением слуха, пользуясь наглядными обобщениями, относят усваиваемые ими в условиях обучения значения слов в абсолютно ситуационно однозначные. Характерная для них замена одних слов другими демонстрирует расширенную предметную отнесенность тех слов, которыми они овладевают в процессе обучения. Стремясь использовать слова в устном общении и письменной речи, учащиеся замещают названия одних предметов названиями других, ситуационно связанных между собой. Нередко наблюдается смешение обозначений предметов, внешне сходных между собой. Характерным оказывается замещение предметов названиями действий и наоборот. Та же образность и наглядность усваиваемых значений слов выражается в явлении, названном «многословностью» и обусловленным тем, что определенное действие в наглядной ситуации включает ряд конкретных моментов, имеющих свои обозначения. Таким образом, формируемые у детей с нарушением слуха значения слов либо слишком широкие, либо слишком узкие. Поэтому возникают значительные трудности в понимании речи окружающих и текстов. Своеобразие формирования словесной речи неблагоприятно влияет на развитие всех познавательных процессов у детей со слуховой депривацией, что отягощает процесс становления систем высших психических функций.

Формированные понятийного мышления детей с нарушением слуха возможно только при полной свободе в использовании словесной речи в качестве системного средства мыслительной деятельности. Одним из условий полноценного и разностороннего развития логического мышления является формирование у глухих детей умения рассуждать, высказывать и обосновывать суждения, формулировать умозаключения от частного к общему и наоборот. Для формирования понятийного мышления у детей со слуховой депривацией необходимо вырабатывать многосторонние отношения между понятиями, умение свободно мыслить обратно в разных направлениях (от общего к частному и наоборот, от события к его причине и к возможным последствиям, от одного свойства к совокупности всех свойств и т.п.). Необходимо обеспечить условия для формирования понимания детьми с нарушением слуха возможности ложности высказанных суждений и пределов, в которых суждения соответствуют истине, а также развитие умений делать обобщающие и конкретизирующие выводы путем сопоставления суждений.

Такие умения необходимы для овладения содержанием текстов учебных предметов по биологии, математике, истории и др. Одним из показателей развития рассуждающего мышления является сформированность умения доказывать правильность (истинность) и неправильность (ложность) суждений, т.е. формулировать дедуктивные умозаключения.

В проведенном нами специальном исследовании были изучены особенности дедуктивных умозаключений у старших школьников с нарушением слуха (6–11 классов). Детям было предложено 5 серий заданий, состоящих из простых

категорических и условно-категорических силлогизмов, в которых отсутствовало либо заключение, либо одна из посылок.

Результаты исследования показали, что у части старшеклассников со слуховой депривацией сформированы определенные умения формулировать умозаключения от общего к частному. При выборе нужного суждения из двух данных вариантов лишь у некоторых возникли затруднения, однако при увеличении числа выборов результаты значительно ухудшались. Малодоступным для учащихся явилось задание, состоящее в формулировке заключения по двум суждениям-посылкам. Ошибки, допускаемые при этом, разделились на две группы: повторение одной из посылок (в полном или усеченном виде) и формулирование суждения, тематически связанного с одной из посылок, но не вытекающего из анализа их совокупности. Некоторые учащиеся были склонны к повторению обеих посылок, иногда соединенных союзом. Успешность решения заданий была обусловлена и видом силлогизмов. Так, в простых категорических силлогизмах заключения формулировались точнее, чем в условно-категорических. Учащиеся испытывали затруднения при прогнозировании одной из посылок на основании имеющихся посылки и заключения.

Сравнивая результаты выполнения задания учащимися разных классов, можно сделать вывод о наличии возрастной динамики в успешности устанавливать дедуктивные умозаключения у детей с нарушением слуха. Однако это продвижение может носить более интенсивный характер в специально организованных условиях формирования рассуждающего мышления, которые действительно диктуются задачами развивающего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева, Т.А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т.А. Григорьева. – Мн., 2006. – 60 с.
2. Соловьев, И.Т. Психология глухих детей / под ред. И.Т. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1971. – 447 с.
3. Розанова, Т. В. Дети с нарушением слуха / Т.В. Розанова // Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – Гл. 4. – С. 138–193.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М.: Наука, 1985. – 315 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ УЧАЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Рак М.Г. (г. Минск, УО «БГПИ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Баль Н.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент

Проблема детской агрессивности является одной из актуальных в психолого-педагогических исследованиях (О.С. Васильева, М. Алворд, С.Л. Колосова, Т.П. Смирнова, И.А. Фурманов и др.). Данный факт, прежде всего, связан с пониманием негативной роли агрессивности в формировании личности и социализации детей и подростков, необходимостью предупреждения агрессивных проявлений в их поведении [1].

Особую значимость представляет изучение агрессивных проявлений у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые, согласно статистическим данным

Министерства образования Республики Беларусь, составляют значительную группу среди детей с особенностями психофизического развития. Известно, что системное недоразвитие речи у детей оказывает отрицательное влияние на развитие их эмоционально-волевой сферы, личности в целом. Так, в исследовании Л.М. Шипициной и Л.С. Волковой [2], которое было направлено на сравнительное изучение особенностей поведения детей с тяжелыми нарушениями речи и нормально говорящих, было обнаружено преобладание негативных эмоций у испытуемых с речевым расстройством.

Как указывает И.К. Филиппова [3], эмоциональное неблагополучие у детей с нарушениями речи часто является причиной неуравновешенного поведения. Для таких детей характерны конфликты, вспышки гнева, обиды, драки. Данные особенности детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются и Э.Т. Дорофеевой [4], которая указывает, что речевой дефект оказывает негативное влияние на положение ребенка в классе, является причиной изоляции ребенка в группе нормально говорящих сверстников, негативного поведения.

Информационный поиск позволил обнаружить, что аспекты агрессивных проявлений в поведении детей с речевыми расстройствами освещаются авторами в рамках изучения особенностей эмоционально-волевой сферы. Специальных исследований по выявлению особенностей проявлений агрессивности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в доступной нам литературе обнаружено не было. На наш взгляд, изучение таких проявлений в поведении детей младшего школьного возраста имеет особое значение, так как этот возраст является новой социальной ситуацией развития, которая характеризуется сменой социально-психологических условий жизни ребенка, ростом физиологических, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок, что отражается на физическом и психическом состоянии первоклассников и может спровоцировать агрессивное поведение [1]. Своевременное выявление проявлений агрессивности, ее причин и факторов возникновения поможет выбрать адекватные психокоррекционные мероприятия по предупреждению и преодолению эмоциональных и поведенческих расстройств у школьников, что, в свою очередь, позволит решать задачу преодоления социальной дезадаптации детей с тяжелыми нарушениями речи.

Важность изучения агрессивности детей с тяжелыми нарушениями речи и недостаточная разработанность данной проблемы относительно детей младшего школьного возраста определили необходимость проведения эмпирического исследования.

Исследование проводилось на базе специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи № 18 г. Минска. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: для младших школьников – «Тест руки» Э. Вагнера [5]; для учителей и воспитателей групп продленного дня – опросник-анкета «Агрессивность: ребенок глазами взрослого» [6]. В исследовании приняли участие 15 учеников 1–2 классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) при наличии различных форм речевых расстройств по клинико-педагогической классификации (моторная алалия, дизартрия).

При анализе результатов «Теста руки» испытуемые нами условно были распределены по 4 уровням проявлений агрессивности. Идея уровневого подхода в диагностике представлена в работе А.А. Романова [6]. При определении уровня оценивается частота проявлений агрессивности: от отсутствия случаев таких проявлений (первый уровень) к случаям очень частого фиксирования таких проявлений (четвертый уровень). Результаты изучения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи по уровням проявления агрессивности (%)

Уровни проявления агрессивности	1 класс	2 класс
1	27	27
2	20	20
3	-	-
4	-	6

Как свидетельствуют данные в таблице 1, у 54% учеников 1 и 2 классов не отмечены ответы по «Тесту руки», в которых есть признаки агрессивного поведения. У 40% испытуемых (по 20% в каждом классе) отмечаются отдельные агрессивные признаки, носящие несущественный характер. Типичными ответами детей, которые интерпретировались как наличие агрессивных проявлений, были следующие: «щипается больно», «кричит, обзывается», «бьет мальчика», «убивает». Только у одного испытуемого был отмечен 4 уровень проявлений агрессивности (по частоте ответов в которых рука представлялась как наносящая какие-либо повреждения). Анализ ответов испытуемых обнаружил признаки сочетания агрессивности словесной (вербальной) и физической.

Подтверждением наличия различных признаков проявлений агрессивности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи являются данные анкетирования педагогов, которые работают с детьми, принявшими участие в тестировании. Учителям и воспитателям предлагался опросник-анкета, анализ результатов которого также проводился с использованием уровневого подхода к оценке проявлений разных видов агрессивности у детей. Данные о результатах распределения учеников по уровням агрессивности на основе оценки педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка педагогами проявлений агрессивности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (%)

Уровни проявления агрессивности	Проявления вербальной агрессивности		Проявления физической агрессивности	
	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс
1	27	33	27	20
2	6	14	6	27
3	14	–	–	–
4	–	6	14	6

Анализ данных опросника-анкеты позволил обнаружить особенности проявлений агрессивности у детей с тяжелыми нарушениями речи. Как свидетельствуют материалы таблицы 2, у большей части испытуемых детей педагоги не зафиксировали признаков агрессивности: к 1 уровню было отнесено 57% учеников 1 и 2 классов по проявлениям физической агрессивности и 60% учеников этих же классов по проявлениям вербальной агрессивности. Вместе с тем, по оценке педагогов у 6% второклассников отмечен самый высокий (4) уровень проявлений словесной агрессивности. Аналогичный уровень проявлений физической агрессивности педагоги выделили у 14% первоклассников и у 6% второклассников. Также следует отметить, что еще у 14% первоклассников отмечается 3 уровень проявлений вербальной агрессивности.

Помимо частоты проявлений агрессивности в поведении младших школьников педагоги фиксировали ее направленность. Так, согласно мнению педагогов, среди учащихся 1 класса не отмечается ярко выраженной разницы между вербальной и физической агрессией, направленной на предметный мир и направленной на другого (сверстников, взрослых, живое); нет существенных отличий между скрытым и открытым способами ее проявления: они проявляются практически в равной степени, с незначительным преобладанием открытой, направленной на другого агрессией. При этом в меньшей степени выражена направленность агрессии на себя.

У учеников 2 класса при проявлении как физической, так и вербальной агрессивности явно преобладает направленность агрессии на другого; практически отсутствует проявление агрессивности по отношению к себе. Что касается способа проявления агрессии, то при наличии физической агрессивности в поведении учеников 2 класса разницы между скрытой и открытой формами не наблюдается, в то же время при вербальной агрессии преобладает открытый способ ее проявления.

Использование двух разных методик позволило сравнить данные о проявлениях агрессивности, полученные при непосредственном тестировании самих детей, и на основе данных анкетирования педагогов. По итогам «Теста руки» частые и ярко выраженные агрессивные проявления в поведении детей фиксируются реже, чем в оценках педагогов. Данные факты указывают на необходимость проведения дополнительного изучения проявлений агрессивности в поведении у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (с анализом факторов, провоцирующих агрессивность ребенка) и предполагают важность разъяснительной работы с педагогами, направленной на уточнение их представлений о сущности детской агрессивности, особенностях возрастных ее проявлений, определение стратегий коррекции агрессивного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, эмпирическое исследование позволило выявить наличие различных агрессивных проявлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. При этом выявленные в поведении испытуемых тенденции направленности агрессии на другого человека предполагают необходимость целенаправленной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи по развитию их эмоциональной сферы и формированию доброжелательных межличностных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Михайлов, 1998. – 379 с.
2. Шипицина, Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 8–13.
3. Филиппова, И.К. Как развивать эмоции у детей с речевыми нарушениями в условиях семейного воспитания / И.К. Филиппова // Если ребенок особенный: сб. метод. рек. – Мн.: НИО, 1999. – С. 112–118.
4. Дорофеева, Э.Т. Особенности сенсорных реакций при изменении эмоционального состояния / Э.Т. Дорофеева // Диагностика психических состояний в норме и патологии. – Л.: Педагогика, 1980. – С. 126–132.
5. Ратанова, Н.А. Тест руки Вагнера / Н.А. Ратанова // Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики. – М.: МГУ, 1989. – С. 83–90.
6. Романов, А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик / А.А. Романов. – М.: «Романов», 2001. – 48 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Савостина О.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Современный этап развития коррекционной педагогики и психологии характеризуется поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей, страдающих физическими и психическими недостатками. В этой связи проблема семьи ребенка с отклонениями в развитии и особыми образовательными потребностями становится все более актуальной и востребованной обществом. Согласно глубокому убеждению, социализация ребёнка с проблемами в развитии не может быть достигнута без приобщения к этому процессу его родителей. Семья как социальный институт призвана социализировать ребёнка (З. Фрейд). Именно в семье у ребёнка складываются первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. В связи с этим возрастает и роль семьи в воспитании ребёнка с отклонениями в развитии.

В связи с позитивными тенденциями, наметившимися в последние годы по отношению к лицам с отклонениями в развитии, в разных областях специальной педагогики и психологии появились работы (1997-2008), свидетельствующие о необходимости активного изучения всего спектра проблем семьи, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии. Интерес специалистов не ограничивается теперь лишь методическими вопросами формирования у детей тех или иных знаний и навыков. Акцент коррекционного воздействия переносится на семью ребёнка с особенностями психофизического развития. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию благоприятных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Интерес представляют исследования И.С. Багдасарьян, Н.В. Мазуровой, Г.А. Мишиной, В.В. Сабурова, В.В. Ткачёвой и другие. Следует отметить, что по каждой из категорий детей с отклонениями в развитии появились работы, характеризующие в той или иной степени семейную атмосферу и влияние микросоциальных факторов на характер развития ребёнка.

Так, в исследовании И.С. Багдасарьян (2000) изучаются межличностные отношения в семье, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Автор приходит к выводу о том, что с первых лет жизни дети с интеллектуальной недостаточностью интуитивно чувствуют неприятие со стороны своих отцов, что деструктивно влияет на межличностные контакты в семье. В качестве основного стиля родительского отношения к ребёнку с интеллектуальной недостаточностью выделяется отвергающе-авторитарный.

В исследовании Т.Г. Богдановой и Н.В. Мазуровой (1998) изучается влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников. Полученные результаты свидетельствуют об искажении отцовской позиции и преобладании негативного отношения глухих детей к отцам. В тех семьях, где родители также страдают нарушениями слуха, дефект ребёнка особых проблем у них не вызывает. Изучая характер взаимоотношений родителей с неслышающими детьми, Н. В. Мазурова в своём исследовании (1997) приходит к выводу о том, что родители имеющие наследственный сенсорный дефект, не испытывают тех психологических трудностей, с которыми сталкиваются слышащие родители глухих детей.

Исследование Г.А. Мишиной (1998) направлено на изучение и коррекцию разнообразных вариантов сотрудничества в родительско-детских парах. Автор рассматривает отклонения в психофизическом развитии детей раннего возраста не только как возможное следствие органических и функциональных нарушений, но и как вторичные проявления, обусловленные дефицитом общения и отсутствием адекватных способов сотрудничества родителей с детьми. Автор выделяет 6 моделей сотрудничества родителей с ребёнком: изолированность, предполагаемую взаимосвязанность, речевую взаимосвязанность, «молчаливое сопричастие», «влияние и взаимовлияние», активную взаимосвязанность. Анализируя данные констатирующего эксперимента, Г.А. Мишина приходит к выводу о том, что поведение родителей, воспитывающих проблемного ребёнка раннего возраста, имеет ряд особенностей. Среди них неумение создавать ситуацию совместной деятельности, неэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребёнку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребёнком. Обучающий эксперимент, проведённый автором, выявил положительную динамику как родителей с проблемным ребёнком (адекватное восприятие особенностей его развития, уверенный стиль воспитания, сформированность потребности в общении с ним и др.), так и позитивные изменения в развитии познавательного и социального уровня детей.

Интересным представляется исследование Н.А. Строговой (1999), в котором высокая значимость культуры общения педагога с детьми с особенностями психофизического развития понимается как средство коррекции личности таких детей и оказание психологической поддержки их семьям. Вопросом изучения личностных особенностей матерей и взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, посвящены отдельные главы монографии «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе» Л.И. Шипициной (2002). Типология неблагополучных семей, особенности формирования личности ребёнка в неполной семье исследуется В.М. Целуйко (2003) [1]. Психологические проблемы жестокого отношения родителей к детям представлены в работе Н.Ю. Синягиной (2003).

Оказание психологической помощи семье подразумевает работу с разными людьми. Усилия психологов могут быть направлены на детей, родителей, супругов, семью в целом как систему. В.В. Ткачева [3] выделяет следующие направления работы учителя-дефектолога с семьёй:

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.

Большинство авторов выделяют следующие основные направления психокоррекционной работы с семьёй, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития:

Психологическая профилактика имеет своей целью предупреждение возникновения явлений семейной деструкции, разработку конкретных рекомендаций родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания и развития детей.

Психологическое просвещение направлено на формирование у супругов потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; устранения дефицита психологических знаний, необходимых родителям для эффективного взаимодействия с детьми.

Психологическая диагностика – это вид психологической помощи, который направлен на распознавание, измерение социально-психологических феноменов семьи, личностных особенностей её членов и выявление различных типов семейных проблем.

Психологическое консультирование семьи – особый вид социального и межличностного воздействия, в котором специально подготовленный, компетентный и облечённый соответствующими социальными полномочиями консультант помогает семье в разрешении её проблем и трудностей психологического характера.

Психологическая коррекция направлена на формирование у родителей педагогической компетентности через расширение круга психолого-педагогических знаний и представлений; привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям вместе с ребёнком в качестве активных участников энного процесса.

Семейная терапия представляет собой организацию психологического воздействия на отдельных членов семьи семью в целом, при котором специалист выступает «посредником» между семьёй и проблемой, играя ведущую роль в её решении [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

В работе педагога, психолога с родителями можно выделить три этапа:

1. Привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу. Психолог должен убедить родителей в том, что именно в них нуждается ребенок

2. Формирование увлечения родителей процессом развития ребенка. Психолог показывает родителям возможность существования пусть маленьких, но очень важных для их ребенка достижений. Родители учатся обрабатывать дома те задания, которые дает психолог.

3. Раскрытие перед родителями возможности личного поиска творческих подходов к обучению их ребенка и личного участия в изучении его возможностей.

Анализ данных из литературных источников свидетельствует о достаточно глубоком и разностороннем изучении проблем семьи и её членов, о существовании в мировой практике различных подходов к оказанию семье помощи при преодолении сложных жизненных ситуаций.

Общим во всех направлениях психокоррекционной работы с данной категорией семей является необходимость показа родителям возможности их личной педагогической деятельности, направленной на развитие ребенка. В свою очередь, проявление творчества родителей в психокоррекционной процессе позволяет при длительном стрессе нейтрализовать внутреннее психологическое состояние, переорганизовать свои жизненные цели, свою иерархию установок и ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – 2-е изд. – Мозырь: Содействие, 2007. – 224 с.

2. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
3. Ткачёва, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. / В.В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Самуйлова Е.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной (монологической, диалогической) речи. Формирование связной речи необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе.

Логопедическая практика показывает, что у детей, имеющих общее недоразвитие речи, отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной речи, что обусловлено недоразвитием языковой системы: фонетико-фонематической, лексической и грамматической стороны речи. Для высказываний детей с общим недоразвитием речи характерны: нарушения логической последовательности повествования; нарушение связности, пропуски смысловых звеньев; незавершенность микротема; возвращение к ранее сказанному; длительные паузы на границах фраз; отчетливо выражены лексические затруднения – бедный словарный запас, недостатки в грамматическом оформлении предложений – неправильное оформление связи слов, пропуски слов, дублирование элементов фразы, ошибки в образовании глагольных форм и т. п.

Существует много научных трудов, посвященных проблеме развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями (Гаркуша Ю.Ф., Глухов В.П., Жукова Н.С., Каше Г.А., Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Шаховская С.Н., Ястребова А.В., Ткаченко Т.А., Шашкина Г.Р., Ефименкова Л.Н., и др.). Однако возможность использования для формирования связной речи у детей с ОНР не только традиционных, но и нетрадиционных методов изучена недостаточно. Поиски путей и средств формирования монологической речи у таких детей приобретают особую значимость.

Целью нашего исследования явилась разработка содержания и методики логопедической работы по коррекции монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Объектом исследования была определена монологическая речь детей дошкольного возраста с ОНР. В задачи исследования входило: проанализировать лингвистическую, психолого-педагогическую и дефектологическую литературу по проблеме исследования; разработать содержание и методику работы по преодолению ОНР у детей дошкольного возраста; методически обеспечить и экспериментально проверить результативность логопедической работы при коррекции устной монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Гипотеза исследования – оптимизация логопедической работы по коррекции монологической речи детей 4,5–6-летнего возраста с ОНР включает возможности использования традиционных и нетрадиционных методов.

Целью констатирующего эксперимента было определение уровня владения монологической речью детьми дошкольного возраста с ОНР.

Эксперимент проводился в *специально созданных условиях*: в знакомой для ребёнка обстановке; в виде индивидуальных занятий с ребенком в первую половину дня, время которых ограничивалось 15–20 минутами; в присутствии знакомого для ребёнка взрослого (воспитателя или учителя-дефектолога, психолога). Направления исследования были следующие: особенности пересказа; особенности составления рассказа по серии сюжетных картинок; особенности рассказа по сюжетной картинке; особенности рассказа-описания; особенности рассказа на заданную тему.

Оценивание качества выполнения каждого задания производилось по 5-балльной шкале: 0 баллов – отказ от ответа или от выполнения задания; 1 балл – частично правильное выполнение задания (менее 50%) после неоднократного (более 2-х раз) применения организующей, стимулирующей обучающей, регулирующей и направляющей помощи со стороны экспериментатора; 2 балла – частично правильное выполнение задания (более 50%, но не выше 75 %) после неоднократного (более 2-х раз) применения стимулирующей и обучающей помощи; 3 балла – правильное выполнение задания, с применением помощи; 4 балла – правильное выполнение задания, без применения помощи (т.е. самостоятельно).

Все оценки по каждому ребёнку суммировались. Максимальный показатель составил 36 баллов, минимальный – 0 баллов. К группе с **крайне низким уровнем** были отнесены дети с суммарным баллом, составляющим 1/4 часть от максимального показателя (9 баллов). В тех случаях, когда суммарный балл колебался в пределах от 26% до 50% от максимального показателя, констатировался **низкий уровень** (10–18 баллов). Группу детей со **средним уровнем** составили дети, у которых суммарный балл превышал 50% или составлял 3/4 части от максимального показателя (19–27 баллов). Уровень **выше среднего** регистрировался, когда суммарный балл превышал 75% и приближался к максимальному показателю (28–36 баллов). Анализ детских высказываний подтвердил, что их речь еще не соответствует возрастной норме.

При пересказе текстов дети с ОНР ошибались в передаче логической последовательности событий, пропускали отдельные звенья, «теряли» действующих лиц. 24,9% детей и контрольной и экспериментальной групп набрали по 3 балла (II уровень). Пересказ ими был составлен с некоторой помощью, но они полностью передавали содержание текста. У них отмечались отдельные нарушения связности воспроизведения текста, единичные нарушения структуры предложения, отсутствовали художественно-стилистические элементы. 41,5% детей и контрольной и экспериментальной групп набрали по 2 балла (III уровень). Они нуждались в повторных наводящих вопросах, у них отмечались пропуски отдельных моментов, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия. 33,2% детей и контрольной и экспериментальной групп набрали по 1 баллу (IV уровень). Пересказ составлялся по наводящим вопросам, связность изложения была значительно нарушена, отмечались пропуски частей текста, смысловые ошибки, нарушалась последовательность изложения. Некоторые дети при пересказе использовали отдельные слова из предложений. Иногда дети просто отвечали на вопросы, а самостоятельно не могли вспомнить, о чем был рассказ.

При составлении рассказа по сюжетной картинке у детей отмечались трудности выделения сложных семантических связей (причинно-следственных, временных и др.). Часто дети в рассказах по сюжетной картинке давали лишь

перечисление отдельных фрагментов, не вскрывая внутренней связи. Языковые средства, используемые в рассказах, характеризовались бедностью. Исследование связей между предложениями выявило, что дошкольники с ОНР использовали лишь очень небольшое количество связующих элементов (союзы «и», «а», местоимения, лексические повторы). Были выявлены синтаксические аграмматизмы, проявляющиеся в нарушении порядка слов предложении, пропуске значимых элементов предложения. Как показало исследование, дети часто пропускали значимые для содержания высказывания второстепенные члены предложения, иногда и главные члены предложения.

16,6% детей и контрольной и экспериментальной групп набрали по 3 балла (II уровень). Рассказ ими был составлен с незначительной помощью. Большая часть рассказов представляла собой связные высказывания, отмечались отдельные морфолого-синтаксические нарушения. 49,8% и 33,2% детей контрольной и экспериментальной групп соответственно набрали по 2 балла (III уровень). Рассказ они составляли с помощью, у них нарушена связность повествования, отмечались нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы. 33,2% и 49,8% детей контрольной и экспериментальной групп соответственно набрали по 1 баллу (IV уровень). Их рассказ представлял собой простое перечисление предметов и действий, отмечалась крайняя бедность содержания, нарушение связности речи, грубые лексико-грамматические недостатки.

Исследование рассказов по сюжетным картинкам старших дошкольников выявило, что дети не всегда могли без помощи располагать в правильной последовательности картинки, нарушали связи предложений между собой, мало использовали второстепенные члены предложения.

16,6% и 33,2% детей контрольной и экспериментальной групп соответственно набрали по 3 балла (II уровень). Рассказ был составлен с некоторой помощью, достаточно полно было отражено содержание картинок, отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные ошибки в построении фраз. 41,5% и 49,8% детей контрольной и экспериментальной групп соответственно набрали по 2 балла (III уровень). Рассказ составлялся с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее фрагмент, нарушалась связность повествования, отмечались пропуски некоторых моментов действия. 41,5% и 16,6% детей контрольной и экспериментальной групп соответственно набрали по 1 баллу (IV уровень). Рассказ был составлен по серии наводящих вопросов, его связность резко нарушалась, отмечались пропуски существенных моментов действия, встречались смысловые ошибки.

Описательный рассказ у детей был беден, страдал повторами. Некоторые дети не могли использовать предложенный план, другие сводили описание к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета. Словарь детей ограниченный, фраза аграмматичная.

Исследование показало, что наиболее трудными для детей были самостоятельные рассказы на заданную тему. Дети не знали, о чем говорить, ограничивались одной фразой, не использовали личный опыт.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи связная речь страдает в зависимости от формы – пересказ, рассказ по картинке или рассказ по серии картинок, рассказ-описание, творческий рассказ. Хуже всего дети пересказывают прочитанные им литературные произведения и справляются с творческим рассказом, а при составлении рассказа по серии картинок их уровень развития связной речи более высок. Выявленные нарушения речевого развития требуют обязательного составления коррекционных программ индивидуально

на каждого ребенка, с применением всего разнообразия традиционных и нетрадиционных методов и приемов коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахонькова, Е. Учим детей с ОНР творческому рассказыванию / Е. Ахонькова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 33–40.
2. Володина, В.С. Альбом по развитию речи / В.С. Володина. – М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2005. – 95 с.
3. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2.
4. Глухов, В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
5. Жукова, Н.С. Формирование устной речи / Н.С. Жукова. – М., 1994.
6. Жукова, Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2005. – 320 с.
7. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М., 1968.
8. Логопедия: учебник / под ред. Л.С. Волковой. – М., 1995.
9. Панарина, Т.М. Программа по развитию связной речи в подготовительной группе с диагнозом «Общее недоразвитие речи». – СПб, 1996.
10. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – М., 1999.
11. Филичева, Т.Б. Совершенствование связной речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 1994.

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сироткина М.А. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Монологическая речь учащихся младших классов вспомогательной школы качественно несовершенна: она не представляет собой единого смыслового целого, отражает фрагментарность запоминания речевого материала, бедность словарного запаса, несформированность грамматического строя [1,2,3]. В практике современного школьного обучения словарная работа на уроках развития речи осуществляется в следующих трех направлениях: обогащение запаса слов за счет введения новых лексических единиц; уточнение значения уже известных слов; активизация пассивного словаря детей. Для работы по всем этим направлениям методисты М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксенова, Г.И. Данилкина рекомендуют следующие упражнения: называние предметов и их частей; называние действия или состояния изучаемых предметов; называние признаков; работа с загадками; сравнение предметов на основе определенных признаков (цвет, форма, размер и т.д.) или характерных действий; расчленение предмета на части и узнавание целого по его частям (анализ и синтез); классификация предметов по основному признаку (местонахождению, материалу, форме, принадлежности к тому или иному родовому понятию); работа с антонимами и синонимами и др.

Особенности и пути коррекции грамматического строя речи рассматриваются в исследованиях М.Ф. Гнездилова, К.Г. Ермиловой, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, М.П. Феофанова. В ряде исследований М.Ф. Гнездилова, А.К. Аксеновой, К.Г. Ермиловой рассматриваются вопросы формирования грамматического строя у учащихся начальных классов вспомогательной школы. В системе практических грамматических упражнений, разработанной М.Ф. Гнездиловым для учащихся младших классов, приводятся различные методические приемы формирования грамматического строя: составление фраз на основе демонстрируемых предметов и их действий, затем по картинкам, на основе литературного материала, по вопросам учителя и др. Основное содержание работы заключается в формировании структуры фразы от элементарной к более сложной. При этом отправным пунктом является однословная фраза (слова, обозначающие предмет, действие) с постепенным переходом к фразе из двух главных членов. Работа заключается в обучении к составлению простых предложений с переходом к развернутой фразе и отработке ряда грамматических форм. Предлагаемый материал отрабатывается импрессивной речью с постепенным переводом в активную речь [3].

В исследовании Р.И. Лалаевой система работы строится на основе использования грамматических моделей. Работа над предложением учитывает характер поверхностной структуры предложения, последовательность появления различных типов предложения в онтогенезе [4].

В зависимости от наличия в словесных сообщениях учащихся основных структурных частей композиции – заглавия, вступительной, основной и заключительной частей – Л.Л. Логиновой выделены четыре уровня владения структурой монологического высказывания [5]. К первому (наиболее высокому, рассматриваемому как эталон) относятся словесные сообщения, в которых представлены все основные компоненты композиции, характеризующиеся единством содержания, логической упорядоченностью и завершенностью. В устных монологах, относящихся ко второму уровню, отсутствует один из компонентов, есть отдельные ошибки логического порядка. К третьему уровню относятся композиционно неупорядоченные и логически незавершенные высказывания, в которых имеются два компонента (начало и середина или середина и конец). Четвертый представляет высказывания, в которых имеет место один из компонентов композиции (основная, реже вступительная часть). Такие сообщения характеризуются обычно композиционной и структурной неупорядоченностью.

Результаты, полученные в исследованиях Л.Л. Логиновой, позволили ей утверждать, что умственно отсталые учащиеся на протяжении всех лет обучения во вспомогательной школе не достигают первого и второго уровней владения структурой монологического сообщения. У большинства учащихся младших классов выявлены высказывания, относящиеся к четвертому уровню. Стройность и полнота композиционной структуры с каждым последующим годом обучения совершенствуются незначительно по сравнению с увеличением объема словарного запаса. По мнению исследователя, это обусловлено наличием типичного для детей с интеллектуальными нарушениями разрыва между темпом накопления знаний и темпом развития навыков их применения, неумением учащихся производить композиционный анализ словесного сообщения, отсутствием у них представлений о структуре монологического высказывания.

Вместе с тем в результате специально проведенного исследования у учащихся младших классов вспомогательной школы обнаружены определенные положительные возможности относительно усвоения правил построения любо-

го словесного сообщения. Такие исследователи, как М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксенова, Л.Л. Логинова, В.Г. Петрова выдвигают предположение о возможности и дидактической целесообразности обучения учащихся приемам построения устных монологических высказываний. В связи с этим исследователями рассматриваются вопросы, связанные с эффективностью использования картин при обучении учащихся вспомогательной школы связной речи. М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Г.И. Данилкина, В.Г. Петрова, М.П. Феофанов отмечают, что своеобразные, дефектное развитие психики детей с интеллектуальными нарушениями в значительной мере затрудняет восприятие и понимание картин. Впервые проблема эффективности использования картин при формировании связной речи у учащихся вспомогательной школы рассматривалась М.Ф. Гнездиловым и Л.В. Занковым. Авторами разработаны вопросы, связанные с последовательностью использования картин различной сложности, даны рекомендации относительно анализа содержания картин (вопросы учителя, формулировка вопроса самими учащимися, использование приема драматизации отдельных моментов и т.д.). В исследованиях М.Ф. Гнездилова рассмотрены основные принципы, методы и приемы развития устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы, изложены требования к речи и поведению учителя. При организации работы над картиной М.Ф. Гнездиловым большое внимание уделяется диалогу (разбор содержания в процессе беседы) с последующим обобщением уточненных сведений о монологе. При этом подчеркивается необходимость и даются конкретные рекомендации относительно организации лексического материала учащимися в логической последовательности (что было вначале, что произошло потом и чем все это закончилось). В качестве средств педагогической стимуляции вначале рекомендуется использовать наглядность в виде сюжетных картинок, иллюстрирующих начало, середину и конец высказывания; затем – словесный образец какой-либо из частей композиции, в соответствии с которым учащиеся должны были начать, продолжить или завершить устное высказывание [3]. При этом обосновывается необходимость использования, начиная с младших классов, композиционного анализа в обучении учащихся вспомогательной школы, конструирования монологических высказываний с использованием модели. Процесс формирования умения строить композиционно упорядоченное высказывание предусматривает следующие этапы:

- формирование у учащихся умений упорядочивать композиционную структуру высказываний на материале предложений;
- обучение учащихся умению восстанавливать нарушенную композицию высказывания на материале готовых текстов;
- формирование умения переносить усвоенную композиционную структуру развернутого словесного сообщения на построение самостоятельных высказываний.

Композиционный анализ структуры высказывания рассматривается как наиболее эффективный прием формирования умения логически упорядоченно строить словесное сообщение [5].

Таким образом, для построения связного высказывания учащийся должен уметь сохранить единство смыслового содержания, уметь передать свои мысли логично, последовательно, правильно используя языковые средства построения предложения. Большую роль в этом играют средства межфразовой связи. Это объясняется тем, что именно на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст [6]. Для создания текста следует не только правильно построить отдельно взятое предложение, но и уметь связать предложения между собой при помощи специальных синтаксических средств (лексический по-

втор, синонимы, местоимения, наречия, союзы, союзные слова и др.). Для учащихся с интеллектуальными нарушениями выделение элементов связи между предложениями и овладение ими затруднено, так как такие связи часто выражаются абстрактными лексическими и синтаксическими средствами и для своего вычленения требуют достаточно высокого уровня владения языком. Результатами такого затруднения является неумение учащихся использовать средства связи, наличие в устных сочинениях школьников простого перечисления событий без их должной связи [7]. Причина этого заключается в лексической и синтаксической бедности речи школьников.

В исследованиях не ставился достаточно полно вопрос об овладении учащимися разновидностями текста, не рассматривалась связь между темой высказывания и типом речи, между темой и планом изложения мысли и т.д. Исключение составляет исследование С.Ю. Ильиной, однако эта работа велась только относительно среднего звена учащихся вспомогательной школы [8]. Анализ специальной литературы, посвященной развитию речи учащихся вспомогательной школы показал, что наиболее изученными являются вопросы, связанные с особенностями работы над логико-содержательной и языковой стороной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова, З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного / З.Н. Смирнова. – М.: Изд-во МГПИ, 1971.
2. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1971.
3. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 1998.
5. Логинова, Л.Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.03 / НИИ дефектологии АПН СССР / Л.Л. Логинова. – М., 1983.
6. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982.
7. Феофанов, М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М.П. Феофанов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.
8. Ильина, С.Ю. Работа над текстом на уроках русского языка в 5–6 классах вспомогательной школы: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.03 / ЛГПИ им. А.И. Герцена / С.Ю. Ильина. – Л., 1989.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ САДАХ

Стукан М.Л. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Научный руководитель – Аленкуц Л.Г., преподаватель

Изобразительная деятельность имеет огромное значение для развития и воспитания детей. Искусство создает целостную картину мира посредством эмоциональных образов, мыслей, чувств, доступных каждому ребенку. Рисуя что-либо, ребенок может сочувствовать, сопереживать, при этом чувство сопричастности к человеку, природе, животному миру помогает ребенку преодолеть отчуждение, замкнутость.

Рисунок – это отображение действительности, внутреннего мира ребенка, его душевных переживаний, взаимоотношений с окружающим миром в целом и с конкретными людьми в частности, это определенный показатель состояния интеллекта, работоспособности ребенка, его восприятия, мышления, настроения.

Изодеятельность может сыграть большую роль в воспитании ребенка с проблемами в развитии. Известно, что рисовать дети любят с самого раннего детства и изобразительная деятельность для них – знакомое, доступное, «комфортное» действие. Поэтому на его основе можно сформировать многие личностные качества, снять психоэмоциональное напряжение, сформировать положительную «Я-концепцию». Неслучайно в настоящее время широкую известность приобрел метод изотерапии в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. Коррекционная значимость изотерапии проявляется в предоставлении ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, а также в формировании интереса к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, что повышает самооценку дошкольника и степень его самопринятия. В свое время И.Г. Песталоцци выступал против механического копирования картин при обучении рисованию «тупоумных» детей и рекомендовал обучать рисованию с натуры с последующим закреплением полученных знаний посредством упражнений.

Значение целенаправленного обучения изобразительности детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития подчеркивалась в трудах ряда ученых (Ю.В. Захарова, Е.М. Калинина, А.Н. Коноплева, Е.А. Стребелева и др.). Содержание коррекционной работы и методика изобразительной деятельности зависят от многих показателей, в частности, от возраста ребенка, структуры и степени выраженности нарушения, степени сформированности изобразительных навыков и др. В настоящее время отмечается переориентация направленности педагогического процесса с социального заказа на потребности развивающейся личности. В связи с этим использование различных технологий обучения изобразительности предполагает решение проблем, связанных с самоизменением и саморазвитием личности ребенка.

Педагогическая технология (по определению М.В. Кларина) – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для достижения педагогических целей. Применение тех или иных технологий ориентировано на программу обучения и воспитания, принятую в данном типе специального дошкольного учреждения, которая учитывает специфику нарушений развития детей. В частности, у детей с интеллектуальной недостаточностью помимо основного нарушения отмечаются разнообразные зрительные расстройства, недоразвитие двигательной сферы, в том числе тонких дифференцированных движений пальцев рук, недостаточная координация движений. Как правило, у них наблюдается низкий уровень развития графических навыков и значительные нарушения в сенсорном развитии, предметный рисунок появляется к старшему дошкольному возрасту. Необученные дети сохраняют однообразные, не имеющие изобразительной направленности, хаотичные действия с изобразительными материалами. Поэтому на начальных этапах обучения занятия направлены на формирование предпосылок к изобразительности: развитие интереса и потребности заниматься этим видом деятельности, формирование орудийных действий, развитие зрительно-двигательной координации, моторики, восприятие предметов и способов их обследования. Практический характер занятий создает благоприятные условия для мобилизации позитивных возможностей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

В младшей группе занятия проводятся на основе совместной деятельности детей и воспитателя. Целью таких занятий является выработка эмоционально-положительного отношения к изодеятельности. Наиболее доступной формой изодеятельности считается лепка, т.к. является объемным изображением. Детей учат приемам обследования, анализу строения предметов, что способствует развитию сенсорно-перцептивной и аналитико-синтетической деятельности. Затем происходит переход к плоскостному изображению в технике аппликации. Детей учат правильно располагать элементы относительно друг друга, выстраивать композицию на листе. На начальном этапе дети работают с готовыми элементами, затем отбирают необходимые из нескольких предложенных на основе сформированного представления о предмете. На последующих этапах детей знакомят с техническими приемами изображения предмета в рисунке.

Важным критерием оценки педагогической деятельности различных специалистов является стремление детей рисовать, лепить, заниматься любимыми видами продуктивной деятельности не только на специально организованных занятиях, но и в свободной деятельности.

В последнее время наряду с использованием традиционных художественных техник в специальных дошкольных учреждениях применяют и нетрадиционные техники. Практика показала, что применение в детской изодеятельности нетрадиционных художественных техник способствует расширению художественного опыта детей и является одним из эффективных путей повышения выразительности художественного образа в их работах. Нетрадиционные техники изображения вызывают у дошкольников эмоционально-положительное отношение к самому процессу изображения, развивают воображение, расширяют диапазон художественных средств, способствуют улучшению детских рисунков по содержанию и качеству исполнения, что является немаловажным фактором в формировании учебной мотивации. Использование нетрадиционных техник изображения также является предпосылкой успешного участия детей в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

В процессе ознакомления детей с нетрадиционными художественными техниками изображения можно условно выделить три этапа. Цель первого этапа – развитие у детей положительного, эмоционального интереса к деятельности и результатам рисования. На этом этапе педагог знакомит детей с инструментарием, демонстрирует приемы техник рисования. Дети наблюдают, формируя при этом определенное эмоциональное отношение к полученным образам.

На втором этапе в процессе создания беспредметных изображений дети совместно с педагогом учатся правильно удерживать инструменты, пользоваться различными материалами изображения.

Третий этап посвящен работе над созданием образов. Дети отрабатывают умения и навыки работы как в традиционной, так и нетрадиционной технике рисования, умело используя их сочетание.

На протяжении всех этапов педагог стимулирует детей отвечать на вопросы об изображаемых объектах, выделять их сенсорные характеристики (цвет, форму, величину), рассказывать о создаваемых ими образах. Создание на занятиях игровых ситуаций способствует пробуждению у детей положительного отношения к объекту изображения, инициирует желание передать его образ, пользуясь доступными изобразительными средствами.

Таким образом, для формирования изобразительной деятельности у воспитанников специальных дошкольных учреждений кроме необходимого уровня развития сенсорно-перцептивной деятельности и эталонных представлений,

тонкой моторики и зрительно-моторной координации, памяти, внимания, мышления, большое значения имеют те технологии изобразительной деятельности, которые применяет педагог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева [и др.]; под общ. ред. А.Н. Коноплевой. – Минск: НИО, 2004. – 235 с.
2. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 140 с.
3. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. – Минск: ООО «Асар», 2003. – 288 с.
4. Земляная, С.И. Изобразительное искусство и творчество дошкольников / С.И. Земляная. – Ярославль, 1995.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сулим Н.С. (г. Мозырь, УО «МГПУ им. И.П. Шамякина»)
 Научный руководитель – Иванова Л.Н.,
 кандидат психологических наук, доцент

На современном этапе развития специального образования уделяется большое внимание поиску оптимальных и эффективных путей оказания помощи родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Как известно, коррекционное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов – организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Ни одна, даже самая лучшая, коррекционная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей [1].

Известно, что рождение ребенка с особенностями развития коренным образом изменяет жизненные перспективы семьи и оказывает на ее членов длительное психопатогенное воздействие. Оптимизм, который сопровождал период беременности, ожидание нового человека вытесняется чувством растерянности, тревоги. Семья больного ребенка часто оказывается в изоляции, так как родители ограничивают общение со своими друзьями, родственниками, целиком замыкаясь на своем горе [2].

Создание и поддержание в семье здорового климата служит гарантией гармонического развития ребенка и позволяет полнее раскрыть его потенциальные возможности. Этот процесс во многом зависит от отношения родителей к самому факту рождения больного ребенка, выбора стиля и тактики его воспитания, понимания особенностей заболевания на всех этапах развития ребенка и сохранения уважительных отношений между членами семьи.

Развитие эмоциональных реакций у родителей, узнавших о том, что их ребенок не такой, как другие, условно можно разделить на следующие стадии.

Первая стадия – стадия шока, агрессии и отрицания. В семье растет напряженность, ухудшается социально-психологический климат.

Вторая стадия – фаза скорби по желанному здоровому ребенку, которого нет. Родители начинают понимать, что они отвечают за своего малыша, но чувствуют себя беспомощными в вопросах воспитания и ухода за ним, ищут совета у специалистов.

Третья стадия – адаптация. Родители принимают сложившуюся ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье есть аномальный ребенок [2].

Преодолевая хронический стресс, связанный с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями, семья использует различные стратегии – внутренние и внешние. Говоря о внутренних стратегиях, психологи выделяют пассивную и активную позиции.

Пассивная позиция. Такая стратегия является «страусиной» и заключается в избегании поиска решения проблемы. Она основана на надежде, что все уладится само собой. Что бы ни случилось – все воспринимается как должное. Такие родители, несомненно, заботятся о своих детях, но при этом совершенно безынициативны.

Активная позиция. Такая стратегия заключается в способности идентифицировать те условия, которые можно изменить, и активной деятельности по их изменению, а также в способности идентифицировать условия, которые на данный момент изменить невозможно, и принять их как данность. Родители правильно понимают свои обязанности, стараются найти специальную литературу, обсуждают и решают со специалистами вопросы, связанные с обучением ребенка.

Внешние стратегии основываются на умении опираться на экстрасемейные системы, т.е. на индивидуумов и учреждения, не входящие в семьи. К ним относятся: умение находить и использовать помощь других людей – соседей, друзей, других семей, имеющих и не имеющих сходные проблемы; способность находить духовную поддержку – советы, помощь религиозных деятелей; умение использовать ресурсы государственной поддержки [3].

Педагогическое сопровождение особенного ребенка не должно ограничиваться только лишь взаимодействием с ним. Именно помощь и поддержка семьи как целостной системы является залогом эффективного развития. В ходе организации сопровождения семьи необходимо учитывать личностные особенности и психологическое состояние родителей, состояние здоровья ребенка, образовательный и культурный уровень членов семьи. Раннее включение родителей в коррекционную работу с ребенком позволяет в большинстве случаев смягчить переживания родителей, изменить их позицию по отношению к воспитанию аномального ребенка, а также сформировать адекватные способы взаимодействия со своим малышом.

При оказании психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями психофизического развития, ставятся следующие цели:

1. Обучение родителей специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.
2. Обучение родителей специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности аномального ребенка.
3. Коррекция внутреннего эмоционального состояния родных ребенка.
4. Коррекция взаимоотношений между родителями и ребенком.

Привлекая родителей к работе с ребенком, специалист дает им возможность испытать радость успеха; показывает возможности их педагогической деятельности, направленные на развитие ребенка. Родители должны снять с себя тяжесть переживания своей проблемы и начать действовать. Действовать – должно означать, не только учить и воспитывать ребенка, но и жить вместе с ребенком, жить полноценной жизнью, наполненной разнообразными интересами и проблемами.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс начинается с беседы о состоянии здоровья ребенка, особенностях его развития и потенциальных возможностях. Владея полной информацией, родители быстрее адаптируются к существующему положению вещей, выбирают правильный путь

общения с ребенком. Учитывая, что основная ответственность за жизнь, здоровье и развитие ребенка ложится на семью, необходимо ориентировать родителей на активную позицию в отношении использования коррекционно-педагогических технологий в процессе воспитания ребенка.

При работе с родителями наиболее эффективными являются следующие методы: беседа, консультация, лекция, показ занятия, включение родителей в совместное выполнение упражнений в ходе занятий, наблюдение и конспектирование занятий педагога, подбор дидактического материала по каждому заданию, просмотр видеоматериалов, ведение дневника наблюдений за развитием ребенка, практические консультации по подбору дидактических игрушек, организация поведения ребенка в специально созданной предметно-развивающей среде. Педагог помогает родителям подобрать литературу, освещающую вопросы воспитания, обучения и развития детей с психофизическими нарушениями [4]. Работа с родителями может осуществляться в групповой и индивидуальной форме.

Итоговыми достижениями работы педагога с родителями является то, что они могут наладить контакт со своим ребенком; проявляют заинтересованность и самостоятельность в его воспитании; умеют наблюдать за ребенком и делать выводы из своих наблюдений; умеют создавать ситуацию делового сотрудничества: подобрать игрушку, обыграть ее, вовлечь ребенка в игру в соответствии с его возможностями; умеют создать игровую ситуацию с другими детьми; владеют приемами передачи ребенку способов овладения общественным опытом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайртдинова, Л.Ф. О работе с родителями в специальном (коррекционном) дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями интеллекта развития / Л.Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 11–13.
2. Богомолкина, Л.В. Взаимодействие специалистов ДОУ с родителями / Л.В. Богомолкина, Т.В. Масленникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 2. – С. 54–56.
3. Любезнова, Е.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Любезнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 1. – С. 55–58.
4. Закрепина, А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью / А.В. Закрепина // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 33–39.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Суржикова А.А. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
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. Роза-

нов, 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.). 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 проанализировать 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 апреле-мае 2007 года, на базе вспомогательной школы № 26 г. Витебска.

В исследовании принимали участие 20 родителей 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 – 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 незащищённым. 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-педагогического сопровождению родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью реализует принципы единства диагностики и коррекции, обязательного учета интересов родителей, системности, комплексного 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, родительно-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 ЛИТЕРАТУРЫ

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.

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Таболич Е.А. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 3 курс)
Научный руководитель – Хабарова С.П.,
кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития педагогической теории и практики особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия. Исследователями в области коррекционной педагогики отмечается, что среди детей с особыми образовательными потребностями большую группу составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Изучение особенностей познавательной деятельности детей с ОНР позволяет определить пути педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевое недоразвитие [1; 2].

В познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления. Наглядно-образное мышление является психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста. Степень его сформированности во многом определяет успешность

дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления. Становление наглядно-образного мышления у детей начинается с того, что у них появляется способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Развитие образного отражения действительности у дошкольников идет как по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщенное отражение предметов и явлений так и по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в умении дошкольника оперировать образами предмета или хотя бы его частями. Ребенок должен уметь произвольно актуализировать эти образы [3].

В современных программах обучения и воспитания дошкольников с ОНР в условиях специального детского сада указывается, что, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением.

Вместе с тем, анализ литературных источников показал недостаточность научно-обоснованных методик педагогической работы, направленной на формирование наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ОНР. Данная проблема определяет актуальность темы исследования в области логопедии и логопсихологии.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность этих вопросов позволили обозначить проблему исследования – поиск путей и способов формирования наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи. Разработка данной проблемы, в свою очередь, определила цель исследования: разработать содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по формированию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ОНР.

Методологическую основу исследования составили: культурно-историческая теория развития высших психических функций; общие закономерности развития нормально развивающихся детей и детей с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский); положения о соотношении мышления и речи, о генетических корнях мышления и речи (Л.С. Выготский; Н.И. Жинкин; А.Р. Лурия; С.Л. Рубинштейн; А.Н. Соколов,); положение о наглядно-образном мышлении как процессе, возникающем и развивающемся во взаимодействии определенных линий психического развития – развития предметных действий, действий замещения, подражания, игровой деятельности, речи (Н.Н. Поддьяков); положение о поэтапном формировании умственных действий и ведущей роли обучения в процессе развития (Л.С. Выготский; П.Я. Гальперин; А.Н. Леонтьев).

В научных исследованиях мышление рассматривается как особенно сложная форма психической деятельности, возникающая в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть разрешена. В процессе мышления происходит сознательное отражение объективной действительности в таких её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты [4].

Наглядно-образное мышление – способ решения задач, включающий наблюдение за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними. В отличие от иных психологических про-

цессов мышление практически всегда связано с наличием проблемной ситуации, которую необходимо решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются).

Это позволяет разрабатывать разные планы для достижения цели, мысленно согласовывать эти планы, чтобы найти наилучший. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления, ребенку приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать, чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами [5].

Поэтому главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач.

У детей с нормальным развитием наглядное мышление возникает рано, в конце первого – начале второго года жизни, и совершенствуется в течение всей его жизни, участвуя во всей практической деятельности. У детей с отклонениями в развитии наглядное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно [6].

Ряд авторов (И.Т. Власенко, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Е.М. Мاستюкова, Т.И. Сиякова, Е.Ф. Собонович, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и др.) установили специфические особенности мышления данной категории дошкольников. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения. В основе возникновения затруднений лежит недостаточность собственно речевого механизма приобретения знаний в вербальной форме. В отечественной психологии теоретические основы единства взаимосвязи чувственного и логического компонентов мышления основательно разработаны в трудах С.Л. Рубинштейна. Результаты его экспериментальных исследований обосновывают утверждение, что речевое развитие нельзя оторвать от наглядно-образной основы мышления. Таким образом, «...речь тесно связана с практической и наглядной основой». Это явление необходимо рассматривать «...как существенный этап в развитии ребенка» [4].

Обобщая данные психолого-педагогической литературы по теме исследования, можно сделать следующие выводы: основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности – познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. Особенности наглядно-образного мышления дошкольников с

общим недоразвитием речи проявляются в несформированности основных его компонентов и взаимосвязей между ними: наглядных представлений об окружающей действительности; словесных обобщений имеющих образов; последовательности мыслительных операций; адекватных способов решения наглядно-образных задач и включения в этот процесс речи. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с ОНР должна быть направлена на систематизацию образов-представлений об окружающей действительности, своевременное установление взаимосвязей между образом и словом, а также формирование структурных компонентов мыслительной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стребелева, Е.А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 184.
2. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольном учреждении для детей с НР: учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности «Логопедия» / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: ТЦ сфера: В. Секачев. 2007. – 128 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие для студентов вузов / В.М. Козубовский. – Мн.: Амалфея, 2004. – 368 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989.
5. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд. Акад. пед. Наук РСФСР, 1956. – 520 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Труханович В.Н. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Дроздова Н.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

Вопросы формирования пространственно-временных представлений рассматриваются в аспекте подготовки дошкольников к обучению чтению и письму, профилактики дисграфии и дислексии. У учащихся с дисграфией при несформированности пространственного различения отмечаются ошибки на разных языковых уровнях: на уровне буквы, слога, слова, фразы (употребление конструкций с предлогами), текста (О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская [1], И.Н. Садовникова [3] и другие). Достаточный уровень сформированности пространственно-временной ориентировки является важным условием усвоения необходимых ребёнку знаний, умений и навыков. Низкий уровень развития пространственно-временных представлений у детей влияет на формирование смысловой логико-грамматической стороны речи, на овладение письмом и чтением.

Особое значение имеет уровень сформированности пространственно-временных представлений при усвоении детьми предложно-падежными конструкциями, при формировании умения составлять рассказ по серии картин. Наличие у дошкольников умения дифференцировать пространственные, временные и количественные отношения между объектами предшествует образованию знаний о функциональных и причинно-следственных отношениях между событиями, составляющих функцию мышления. Недостаточно в литературе представлены вопросы изучения пространственно-временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и их влияние на формирование лексико-грамматической стороны речи. Актуальными остаются вопросы выявления особенностей понимания и употребления пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОНР, разработка методических приемов по их формированию.

Целью исследования является изучение пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОНР различного происхождения. Данная цель раскрывается в следующих *задачах*:

1. Проанализировать состояние проблемы исследования и подобрать диагностический материал изучения пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОНР;
2. Выявить особенности пространственно-временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сопоставлении с нормально говорящими дошкольниками;
3. Определить содержание программы игр, упражнений по формированию пространственно-временных представлений у детей.

Объектом исследования является процесс овладения дошкольниками с ОНР пространственно-временными представлениями. *Предмет* исследования – особенности пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОНР.

Исследование проводилось в форме индивидуального эксперимента. Ребенку предлагались карточки с изображением частей суток, дней недели, месяцев, времен года, режима дня, а так же карточки с изображением человека разного возраста.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в детских дошкольных учреждениях № 304, № 398, № 489 г. Минска. В исследовании приняли участие 45 детей. Первую группу испытуемых составляют 15 старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), во вторую группу входят 15 дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), осложненным стертой формой дизартрии, а третья группа включает 15 нормально говорящих старших дошкольников. Средний возраст детей с общим недоразвитием речи – 5 лет 9 месяцев, нормально говорящих – 5 лет 11 месяцев.

Результаты исследования оценивались по балльной шкале. Полученные данные позволяют выделить уровни выполнения заданий по изучению пространственно-временных представлений у старших дошкольников. Результаты исследования представлены в таблице.

В ходе проведенного исследования выявлено значительное отставание в понимании и употреблении пространственно-временных представлений старшими дошкольниками с ОНР и их нормально говорящими сверстниками. Однако у старших дошкольников с ОНР это отставание носит более выраженный характер. Оно охватывает такие аспекты процесса овладения пространственно-временными представлениями как понимание и употребление.

Таблица – Уровни сформированности пространственно-временных представлений у старших дошкольников, %

Категория детей	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Нормально говорящие дошкольники	57	33	10
Дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)	19	41	40
Дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), осложненным стертой формой дизартрии	21	52	27

Из таблицы видно, что у большинства детей контрольной группы общий уровень понимания и употребления предположно-падежных конструкций – высокий (57%). Средний уровень выполнения заданий по изучению пространственно-временных представлений наблюдается у 33% опрошенных. Низкий уровень понимания временных представлений – у 10% испытуемых без нарушения речи.

У детей с ОНР (III уровень речевого развития) неосложненного происхождения в основном наблюдается средний и низкий уровень понимания пространственно-временных представлений: 41% и 40% соответственно. Высокий уровень представлений о пространстве и времени характерен для 19% опрошенных.

У старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии преобладает средний уровень сформированности представлений о пространстве и времени – 52% и низкий – 27%. Высокий уровень понимания и употребления пространственно-временных представлений наблюдается всего лишь у 21% детей.

В ходе исследования у детей с ОНР (III уровень речевого развития) трудности наблюдаются при дифференциации разных сезонов года. Дети опираются на существенный, но единственный признак, который считают достаточным для определения сезона, что явилось причиной ошибки: «Весна, потому, что две – зима», «Лишняя осень, потому что она не зима, а эти две зима».

В случае затруднений испытуемые ведут себя по-разному. Нормально говорящих детей достаточно побудить к поиску признаков, на которые они не обратили внимания, после чего те легко находят их, и, что очень важно, дополняют ранее найденные, самостоятельно связывая их в единое целое. Дети с ОНР (III уровень речевого развития) и дети с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии ведут себя в подобных случаях иначе. Находя один существенный признак сезона, они не пытаются «связать» его с ранее найденными. Дети с легкостью меняют ранее выдвинутую гипотезу, поскольку новый признак рассматривают изолированно от предшествующего.

У дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), как и у дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии возникают трудности при соотношении длительности временных интервалов: день и сутки, сутки и неделя, тогда как у нормально говорящей группы эти вопросы затруднений не вызывают.

По сравнению с детьми с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии дети с ОНР (III уровень речевого развития) справились с большинством заданий лучше, однако значительных отличий между данными категориями детей не наблюдалось. Схожими были и ошибки при выполнении заданий, использование видов оказываемой помощи.

Старшие дошкольники с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии чаще нуждались в организующей помощи (повторении инструкции, разбиение инструкции на части), так как им не всегда было сразу легко понять смысл вопроса. Они затрачивают больше времени на выполнение предложенных заданий.

Проанализировав данные можно сделать вывод, что по сравнению с контрольной группой опрошенных (нормально говорящие дети), у детей с ОНР (III уровень речевого развития) и у детей с ОНР (III уровень речевого развития), осложненной стертой формой дизартрии преобладает средний и низкий уровень понимания пространственно-временных представлений.

На основании экспериментального исследования разработана программа игр и упражнений по формированию пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОНР, которая включает следующие разделы: «Сутки», «Дни недели», «Месяцы», «Времена года», «Приборы измерения времени», «Режим дня» и «Возраст человека». Программа построена с учетом тех трудностей, которые испытывают старшие дошкольники с ОНР и программных требований [2].

Таким образом, включение в систему коррекционной работы заданий и упражнений, направленных на развитие и уточнение пространственно-временных представлений будет способствовать совершенствованию лексического и грамматического компонента речи, положительно отразится на формировании таких неречевых процессов как внимание, память, мышление, предупредит возникновение графических ошибок на письме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбачевская, Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / Н.Ю. Горбачевская, О.В. Елецкая; под ред. О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
2. Кислякова, Ю.Н., Мороз, Л.Н. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи / Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз; Программа для специальных дошкольных учреждений. – Минск: НИО, 2007. – 280 с.
3. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: кн. для логопедов / И.Н. Садовникова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – С. 54–55.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Федорова К.И. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Проблемой изучения восприятия временных представлений и понятий детьми с недостатками интеллектуального развития занимались многие исследователи: М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Ф. Гордеева, С.Г. Ералиева, Л.В. Занков, И.И. Финкельштейн, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, Ю. Пумпутис, Б.И. Цуканов и др. Временные представления и ориентировка во времени занимают важное место в жизни человека, так как для успешного выполнения любой деятельности необходимо осуществлять планирование, контроль и самоконтроль, которые напрямую связаны с ориентировкой во времени.

Как справедливо отмечают Л.В. Никитина и И.М. Бгажнокова, изменения в современном обществе повышают требования к социальной адаптации выпускников вспомогательных школ. В связи с этим развитие временных представлений имеет для них большое жизненно-практическое и коррекционно-воспитательное значение. Так, от качества ориентировки во времени зависят осознанное отношение ребенка к режиму дня, усвоение учебного материала на уроках, а в последующем его социальная и трудовая адаптация. Однако установлено, что дефектное развитие ощущений и восприятий у детей затрудняют формирование представления о времени, тормозят развития психических процессов, в частности, мышления. Поэтому временные представления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью развиваются медленно, в процессе изучения других величин, длительных наблюдений, приобретения жизненного опыта.

Так как временные представления у детей с интеллектуальной недостаточностью формируются значительно позже, чем у нормальных школьников, то, в связи с этим, как справедливо указывают Л.А. Метиева и Э.Я. Удалова тема «Время. Меры времени» – наиболее трудная для восприятия учащимися начальных классов с интеллектуальной недостаточностью [5]. Формирование ориентировки во времени замедляют специфические особенности их восприятия и познавательной деятельности, что, в свою очередь ограничивает использование соответствующих знаний в практической деятельности. Ю.Ф. Кузнецов указывает на то, что у детей с интеллектуальной недостаточностью «наблюдаются недоразвитие умения анализировать и планировать свою деятельность, низкая критичность, слабый самоконтроль в процессе выполнения работы, частые несоблюдения намеченных этапов, потеря цели деятельности и т.п. Эти недостатки приводят к тому, что деятельность выполняется бесцельно, хаотично, несамостоятельно, а знания, приобретаемые в процессе такой деятельности, как правило, разрозненны, бессистемны и неосмысленны» [3, с. 53]. Не следует забывать, что развитие временных представлений и ориентировка во времени напрямую связаны с повседневной жизнью и деятельностью детей. Во вспомогательной школе основными ориентирами для них являются режимные моменты, эмоционально значимые события, темп деятельности. Если не проводить специальную работу по формированию временных представлений, то это может привести к тому, что получаемые детьми сведения об отдельных временных обозначениях не раскрывают временных отношений и не усваиваются детьми осознанно. Так, В.А. Мельникова указывает, что «первоклассники не ориентируются в последовательности дней недели, не владеют элементарной временной терминологией. У учащихся младших классов отсутствуют знания о единицах времени. Они не имеют четких представлений о длительности отдельных видов деятельности, даже тех, которые связаны с их повседневной жизнью. Учащиеся с трудом усваивают единичное соотношение мер времени, плохо ориентируются в отдаленности и последовательности событий. Им трудно представить отрезки времени, удаленные от нас не только на сотни и тысячи, но даже на десятки лет» [4, с. 94].

Среди причин трудностей формирования временных представлений Л.А. Метиева и Э.Я. Удалова указывают следующие особенности временных представлений и понятий, которые затрудняют их восприятие и усвоение:

- невозможность восприятия времени органами чувств: время в отличие от других величин (длины, массы, площади и т.д.) нельзя видеть, осязать, мускульно ощущать;

- меньшая конкретность временных представлений по сравнению с другими (например, с пространственными) представлениями;
- большая обобщенность, малая дифференцировка;
- возможность измерения времени только косвенным путем, т.е. через те измерения, которые производятся за определенный временной интервал: количеством движений (отхлопали 2 раза – прошла примерно 1 секунда), перемещением стрелок по циферблату часов (передвинулась минутная стрелка от цифры 1 до цифры 2 – прошло 5 минут);
- обилие и разнообразие временной терминологии (потом, раньше, теперь, сейчас, до, после, быстро, медленно, скоро, долго и т.д.) и относительность ее употребления («то, что вчера было завтра, завтра будет вчера»).

Результаты их исследования свидетельствуют о том, что у учащихся такие представления не только формируются значительно позже, чем у нормально развивающихся школьников, но и отличаются качественно. Так, первоклассники «не знают дней недели, названий месяцев, слабо владеют элементарной временной терминологией. Далеко не все из них могут в правильной последовательности назвать части суток (утро, день, вечер, ночь). Они имеют очень нечеткие представления о продолжительности отдельных видов деятельности, даже режимных моментов, входящих в их ежедневный распорядок (перемен, самоподготовки, пребывания в школе, прогулки, обеда, завтрака)» [5, с. 30]. Если восприятие времени не нарушено, то дети, как правило, практически отражают категории времени в речи. Так, передавая содержание прослушанного рассказа, дети связывают его эпизоды словами «потом», «еще», «после». Дети с нарушением интеллекта, употребляя эти слова, не всегда обозначают ими определенную последовательность событий. Они не видят возникающей логической несообразности и, в связи с этим, часто нарушают эту последовательность. Такое нарушение временной последовательности говорит о том, что дети еще не понимают логики временных отношений.

В процессе обучения раскрывается значение наиболее трудных для детей временных наречий, уточняется их понимание. Однако тонкая дифференцировка временных представлений зависит от общего умственного и речевого развития детей. М.В. Воронина отмечает, что крайне важно своевременно формировать у ребенка понятия о времени, так как это является необходимой предпосылкой развития причинно-следственного и теоретического мышления, а также немаловажным условием, обеспечивающим познавательную деятельность в целом [1].

Результаты исследования состояния сформированности умений ориентировки в бытовом времени у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проведенного Н.А. Холобис, свидетельствуют о том, что «учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью от класса к классу овладевают некоторыми умениями ориентировки во времени, временными представлениями и понятиями и этот процесс имеет некоторую положительную динамику. Учащиеся 5–8 классов показывают более высокие результаты по сравнению с учащимися 1–4 классов. Однако при этом достижения разных учащихся одного и того же класса существенно отличаются» [7, с. 33]. Это обусловлено как особенностями речевого недоразвития детей данной категории, крайней ограниченностью их активного словарного запаса, так и глубиной нарушений их психического развития, недостаточностью житейского опыта.

Восприятие времени больше опирается не на конкретные представления, а на рассуждения (мышление) о том, что можно сделать за тот или иной временной интервал. Особенно сложно формируются представления об историческом

времени, так как оно характеризуется протяженностью, длительностью, последовательностью, глубиной и другими признаками.

Формирование временных представлений происходит в процессе изучения таких учебных предметов, как белорусский язык, физическая культура, история, трудовое обучение. Работа по развитию временных представлений осуществляется систематически, независимо от темы урока (5–10 минут не реже 2–3 раз в неделю).

По мнению В.А. Мельниковой, при формировании временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать то, что основу временных представлений создают наблюдения, жизненный опыт людей; каждое явление, событие следует связывать с временем, в котором они протекают. Кроме того, изучению единиц измерения времени и их соотношения обязательно должны предшествовать игры и игровые ситуации. Так как именно «в практических ситуациях учащиеся получают возможность ощутить продолжительность временных отрезков, их конкретное содержание в различных условиях (что можно сделать за тот или иной отрезок времени)» [4, с. 95].

Ощущение времени у каждого индивида свое, поэтому С.Е. Мухина и Л.А. Рывкина предлагают повысить точность временных оценок при помощи использования следующих приемов:

- четкое, поминутное планирование учебной деятельности на уроке и во внеучебное время;
- размещение больших часов (с бесшумным ходом) где-то в стороне от доски;
- звук колокольчика, делящий урок на части: «повторяем», «изучаем новый материал», «упражняемся», «ведем диалог» и пр.;
- использование цветовых сигналов на доске (зеленая полоска, кружок – 1-я часть урока, появление красной полоски – 2-я часть, синей – заключительная часть урока);
- тренировочные упражнения по подсчету секунд, целой минуты; что можно успеть сделать за это время (сколько букв написать, слов прочитать, ответов при решении примеров сделать и т. п.);
- для организации рабочего места построения и сборов домой или в другой кабинет и т.д. можно использовать такой прием, как «работу под счет». Например, дети выполняют какую-то работу за определенное время на счет («пошли секунды – 1, 2, 3...»). Иногда минута или две отводятся в «молчаливом варианте»: чтение и разучивание задачи, правила, пословицы и др. Ощущение времени в размере одной минуты становится реальным, это время «материализуется» в очевидно выполненном деле [6].

Таким образом, обобщенные временные представления, являясь компонентом общих способностей, формируются в различных видах деятельности, поэтому необходимо разрабатывать специальную систему обучения детей с интеллектуальной недостаточностью мерам времени с учетом их интеллектуальной недостаточности и индивидуальных особенностей. Работе над развитием представления и понятия о мерах времени должно отводиться значительное место в процессе обучения этой категории учащихся, причем ее следует проводить в школе на всех уроках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронина, М.В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательной школы / М.В. Воронина // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 28–30.

2. Коррекционная педагогика – вчера, сегодня, завтра: сборник научно-методических материалов / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Прометей. – 1997. – 300 с.
3. Кузнецов, Ю.Ф. Формирование ориентировочного компонента при изучении крупных исторических периодов (разделов) у учащихся вспомогательной школы / Ю.Ф. Кузнецов // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 53–63.
4. Мельникова, В. А. Формирование у детей с умственной недостаточностью знаний о мерах времени / В.А. Мельникова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 94–108.
5. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Методические рекомендации к разделу «Восприятие времени» авторской программы «развитие психомоторики и сенсорных процессов» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 3. – С. 30–37.
6. Мухина С.Е., Рывкина Л.А. Развитие восприятия младших школьников в процессе учебной деятельности // Начальное образование. – 2007. – № 2. – С. 6–8.
7. Холобис Н.А. Ориентировка в бытовом времени у учащихся II отделения вспомогательной школы // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2008. – № 3(49). – С. 30–33.

РАЗВИТИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Черепанова Е.В. (г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка», 4 курс)
Научный руководитель – Киселева А.В., старший преподаватель

Введение. На протяжении долгого времени воображение привлекает к себе интерес исследователей. С.Д. Владычко, В. Вундт, Э. Мейман, Т. Рибо впервые экспериментально изучали воображение как психическую функцию [1; 2; 3]. Л.С. Выготский, А.Я. Дудецкий, О.М. Дьяченко, Г.Д. Кириллова, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин исследовали развитие воображения в онтогенезе [2; 3; 4]. Е.И. Игнатъев, Э.В. Ильенков и др. изучали функциональное развитие данного познавательного процесса [2]. Актуальность проблемы развития воображения детей обусловлена тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом творческой деятельности, многих форм репродуктивной деятельности, поведения человека в целом. С помощью воображения можно мысленно видеть предполагаемые продукты труда, прогнозировать события будущего и т.п. Вместе с тем, как считает Л.Ю. Субботина, если специально не развивать воображение у детей в период от пяти до пятнадцати лет, в последующем наступает быстрое снижение активности данной функции [5, с. 4]. Особый интерес представляет проблема развития воссоздающего воображения глухих и слабослышащих учащихся, так как нарушение слуха, своеобразие речи, трудности в приобретении жизненного опыта и овладении обобщающим значением слова негативно влияют на воображение детей данной категории.

Объект исследования – воссоздающее воображение учащихся. *Предмет* – развитие воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе учебной деятельности.

Цель исследования – определить пути развития воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе учебной деятельности. *Задачи исследования:* выявить роль воссоздающего воображения в учебной

деятельности детей с нарушением слуха; определить особенности воссоздающего воображения учащихся с нарушением слуха; охарактеризовать пути развития воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе учебной деятельности.

В ходе исследования использовались теоретические *методы*: анализ психолого-педагогической и методической литературы, сравнение и обобщение.

Основная часть. Воссоздающее (репродуктивное) воображение предусматривает «построение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием или по чертежу, схеме, картине» [6, с. 162]. Воссоздающее воображение опирается на многочисленные источники: исторические, археологические, этнографические и литературно-художественные; словесные описания объектов, различные формы их изображений, мысленных и материальных моделей.

В процессе учебной деятельности воссоздающее воображение выступает средством пополнения знаний, позволяет овладеть достижениями других людей. Воссоздающее воображение актуализирует целостные образы объектов, которые непосредственно не были восприняты, как, например, пейзажи разнообразных местностей или бытовых картин, событий прошлого; помогает представить сцены, изображенные в художественных произведениях.

Для учащихся с нарушением слуха данная форма психической деятельности имеет большое значение. Благодаря воссоздающему воображению окружающий мир в сознании ребенка отражается шире и многообразнее. Умственный кругозор глухих и слабослышащих детей расширяется и выходит далеко за пределы личного опыта, приобщая их к богатству человеческого опыта. Поэтому воображение в данном случае выполняет помимо отражательной еще и компенсаторную функцию [2]. Занимая важное место в познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха, воссоздающее воображение является необходимым компонентом любого вида учебного труда. В процессе усвоения знаний в рамках различных учебных предметов учащиеся должны пользоваться представлениями, образами объектов, которые в прошлом они не воспринимали.

В то же время, воссоздающее воображение учащихся с нарушением слуха характеризуется определенными особенностями, обусловленными замедленным формированием словесной речи и абстрактного мышления. Ограниченность общения с взрослыми и слышащими сверстниками лишает глухих и слабослышащих детей необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений. Хотя зрительные образы детей с нарушением слуха достаточно полноценны, у них наблюдаются трудности отвлечения от конкретных ситуаций, сложности в переработке накопленного опыта, создании новых образов.

В частности, А.Ф. Понгильская определила некоторые особенности воссоздающего воображения глухих учащихся при иллюстрировании рассказов: дети не всегда понимали смысл прочитанного, и в связи с этим у них часто формировались образы, несоответствующие описанию [7].

Исследование М.М. Нудельмана выявило, что в рисунках глухих младших школьников и учащихся среднего звена изображенная обстановка не всегда соответствовала определенному эпизоду иллюстрируемого рассказа [8]. При воссоздании были отмечены нарушения пространственных отношений между объектами, изображался ограниченный круг предметов, что свидетельствует о своеобразии в восприятии сюжета детьми с нарушением слуха, бедности запаса их представлений, неумении перестраивать уже имеющиеся представления в соответствии со словесным описанием [8].

М.Ю. Рау определяла возможности глухих учащихся воссоздавать ситуацию сказочного сюжета средствами аппликации [9]. В процессе исследования были выявлены затруднения младших школьников и некоторых шестиклассников в понимании смысла сказки, при воспроизведении пространственных отношений, нахождении наиболее удачных изобразительных решений на основе воссоздающего воображения и т.п.

В исследовании А.В. Киселевой слабослышащим, глухим, нормально развивающимся младшим школьникам и семиклассникам предлагались задания воссоздающего характера: чтение текста с последующим отображением прочитанного, рисование на тему «Зимний лес» [10]. При анализе процесса и продуктов деятельности учитывались целенаправленность, продуктивность, плодотворность воображения, эмоциональная насыщенность его образов. Учащиеся с нарушением слуха всех классов по сравнению со слышащими сверстниками продемонстрировали отставание практически по всем указанным показателям. По мнению А.В. Киселевой, это связано с ограниченностью лексикона глухих и слабослышащих детей, их неумением выделять главное, всесторонне анализировать, фиксировать все существенные характеристики объектов и др. [10, с. 51].

Все исследователи отметили повышение уровня развития воссоздающего воображения учащихся с нарушением слуха на протяжении обучения в школе [7; 8; 9; 10]. Тем не менее, чаще всего глухие и слабослышащие дети не достигают высокой результативности при выполнении заданий воссоздающего характера на уровне слышащих сверстников. Это вызывает необходимость осуществления специальной целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха.

Важным условием формирования и совершенствования любого психического процесса, в том числе и воображения, является включение субъекта в активные формы деятельности. Эффективность деятельности учащегося определяется не только актуальными и потенциальными его способностями, но и силой его мотивации, побуждающей к деятельности, придающей ей субъективно-смысловую окраску. Учебная деятельность должна быть положительно мотивирована, ребенку с нарушением слуха необходимо испытывать чувство удовлетворения при ее осуществлении. В ходе обучения необходимо установить доброжелательные отношения между педагогом и младшими школьниками, заинтересовать их за счет привлечения игровых приемов, внесения элементов новизны, необычности в традиционные формы организации обучения, разъяснения практической значимости работы, поддержки любых конструктивных предложений, поступающих от детей. Большое внимание надо уделять созданию проблемных ситуаций, предполагающих неоднозначность выполнения заданий, предоставлять детям определенную самостоятельность при решении задач, что способствует созданию у них внутренней положительной мотивации к учебной деятельности.

Эффективное развитие воссоздающего воображения учащихся возможно на уроках по предметам «Чтение», «Моя Родина – Беларусь» в процессе чтения, анализа, обсуждения, иллюстрирования художественной и учебной литературы, «путешествия» по исторической карте. Занимательные, познавательные, доступные глухим и слабослышащим детям произведения и аналитические игровые задания способствуют возникновению ярких образов воссоздающего характера. Это делает каждого ребенка свидетелем событий различных эпох, помогает проникнуть в суть человеческих переживаний и поступков.

Большое значение в создании чувственно насыщенных образов у младших школьников в процессе обучения имеет умение учителя сформировать в их сознании наглядные образы об изучаемых предметах и явлениях. В этом отношении велика роль демонстрации разнообразных наглядных пособий и учебных фильмов на уроках по предмету «Человек и мир», учебных экскурсий и практических наблюдений на прогулках.

Для успешного создания образов воссоздающего воображения на занятиях изобразительной и предметно-практической деятельностью необходимо развивать у учащихся умение сопоставлять и анализировать различные предметы и явления, наблюдательность, любознательность, расширять жизненный опыт, что способствует в итоге накоплению новых целостных представлений.

Заключение. Роль воссоздающего воображения в процессе учебной деятельности детей велика. В то же время, воссоздающее воображение учащихся с нарушением слуха характеризуется своеобразием, обусловленным особенностями их зрительного восприятия, мыслительной деятельности, недоразвитием речи. В частности, учащиеся не всегда полностью отражают содержание текста, испытывают сложности в передаче пространственных отношений между объектами. При воссоздании глухим и слабослышащим школьникам свойственны шаблонность изображений, бедность запаса представлений и неумение их перестраивать. Все это определяет необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию воссоздающего воображения младших школьников с нарушением слуха. На наш взгляд, воссоздающее воображение глухих и слабослышащих детей можно успешно развивать на уроках по предметам «Изобразительное искусство», «Предметно-практическое обучение», «Чтение», «Человек и мир», «Моя Родина – Беларусь». Комплексная, планомерная коррекционно-педагогическая работа будет способствовать повышению уровня развития воссоздающего воображения учащихся с нарушением слуха, увеличению эффективности их обучения в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рибо, Т. Болезни личности; Опыт исследования творческого воображения. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 399 с.
2. Речицкая, Е.Г., Сошина, Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 128 с.
3. Кириллова, Г.Д. Развитие воображения в детстве (ранний и дошкольный возраст): учеб. пособие. – Орел: Простор, 1992. – 119 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
5. Субботина, Л.Ю. Развитие воображения детей: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
6. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2002. – 464 с.
7. Понгильская, А.Ф. Понимание письменной речи // Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева [и др.]. – М.: Педагогика, 1972. – С. 341–348.
8. Синяк, В.А., Нудельман, М.М. Особенности психического развития глухого ребенка: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1975. – 248 с.
9. Рау, М.Ю. Развитие воображения глухих школьников средствами изобразительной деятельности // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 39–46.
10. Киселева, А.В. Формирование воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе обучения изобразительной деятельностью // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 50–57.

ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Чернова Е.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Первые три года жизни являются периодом наиболее интенсивного овладения основами речи. Пластичность нервной системы с возрастом значительно снижается, следовательно, работа по прогнозированию и предупреждению возникновения нарушений речи должна начинаться как можно раньше [1, 2].

В случае повреждённого или дефицитного развития речи ребёнка диагностика даёт возможность максимально раннего начала логопедического воздействия. Это является залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, профилактики вторичных отклонений в развитии. Прогноз же в таком подходе означает специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития речевых процессов детей раннего возраста в условиях коррекции либо её отсутствия.

Прогноз – это определяемая практической потребностью, научная, основанная на познании закономерностей развития какого-либо явления, оценка его будущего состояния. Необходимо отметить, что педагогика как наука всегда ориентированна на будущее. В данном случае прогноз моделирует дальнейшее взаимодействие субъекта со средой. Именно такой подход даёт возможность наиболее точно построить педагогическое воздействие и благодаря этому свести к минимуму расхождение в целях и результатах работы.

Процесс получения, обработки и анализа необходимой для прогноза информации называется прогнозированием. Результатом научного прогнозирования и является сам прогноз [3]. Прогнозы составляются с целью определения направлений и тенденций развития какого-либо процесса (например, наиболее перспективного направления развития научно-технического прогресса), вероятных сроков наступления какого-либо события, объема каких-либо необходимых работ. При этом сроки, объем, числовые характеристики и прочее в прогнозе носят вероятностный характер и обязательно предусматривают возможность внесения корректировок [4].

Медицинский прогноз в первую очередь основывается на диагнозе, в нем обобщается практика клинического обследования больного. В медицине абсолютно точный прогноз также принципиально невозможен, так как предвосхищение врачом будущего состояния больного неотделимо от активного практического вмешательства в течение болезни. Прогнозирование само по себе предполагает и обязательный учет лечебного действия. Прогноз всегда включает в себя момент ожидаемого врачом результата проводимого лечения. Поэтому в прогнозе патологические процессы отражаются в измененном, преобразованном врачом виде в соответствии с сознательно поставленной целью. Принципиальная невозможность абсолютно точного прогноза определяет и необходимость избегать категоричности при его формулировании. Поэтому один из путей повышения точности прогноза состоит в наиболее полном учете всех факторов, влияющих на течение болезни. Правильность клинического прогноза подтверждается практикой. При этом знание, заключенное в прогнозе, превращается из знания о будущем в знание о настоящем.

Для клинических прогнозов справедливы и общие требования: обязательное наличие достаточной, достоверной, проверенной информации за длительный период ретроспективного наблюдения. Поэтому в настоящее время в современных клиниках пристальное внимание уделяется информационно-статистической работе. Следует помнить также, что чем сложнее система и чем многочисленнее влияние внутренних факторов и факторов внешней среды, тем труднее прямолинейное предвидение [5].

Проблема прогнозирования в психологической науке имеет две стороны. С одной стороны, психология поставляет определённые сведения об объектах прогнозирования: обществе, производстве, науке, культуре, поскольку все эти объекты связаны с человеком. С другой стороны, психология изучает субъект прогнозирования, т. е. человека или коллектив людей, которые разрабатывают прогнозы, принимают решения и предворяют их в жизнь. Проблематика психологического прогнозирования не ограничивается человеком, охватывая масштабы общества, человечества в целом [6].

Новые виды техники и технологии приводят к возникновению новых специальностей и новых условий труда, поэтому анализ психологических факторов помогает созданию научно-технических, технико-экономических и социальных условий труда, ориентированных на последовательный процесс перехода ко всё более совершенным формам производства.

Исключительные возможности открываются в области организации коллективных решений. Их несомненное достоинство состоит в синтезе разных знаний и умений, но здесь возникает много серьёзных проблем: распределение функций в процессе прогнозирования, определение самих функций процедур принятия общего решения и т.д. Сюда же относится выявление творческого потенциала лиц, принимающих решение, создание условий для проявления творческих возможностей экспертов и т. д. Психология и в данном отношении способна дать ценные рекомендации [7].

В связи с прогностическими функциями педагогической науки необходимо рассмотреть вопрос о предмете педагогики и на этой основе дать определение понятия педагогического прогнозирования. Воспитание (включая образование и обучение) – это активный, целенаправленный процесс формирования личности. Поэтому предметом педагогики является воспитательная деятельность, её содержание, формы, средства и методы. Данная трактовка предмета педагогики выдвигает на передний план проблему научного управления воспитательной деятельностью. Отсюда возникает необходимость введения в цепь управления дополнительного звена для осуществления функции научного предвидения, прогнозирования результатов того или иного управленческого решения. Без этого управление не будет оптимальным [5, 6].

Определение понятия педагогического прогнозирования тесно связано с формулировкой предмета педагогика как науки. В соответствии с этим под педагогическим прогнозированием понимается процесс получения опережающей информации об объектах педагогических исследований с целью оптимизации содержания, форм, средств и методов воспитательной деятельности. При этом воспитательную деятельность следует понимать как весь комплекс целенаправленных воздействий на воспитуемых, включая обучение на разных ступенях образования, воспитание (организованный и систематический процесс формирования у воспитуемых необходимых качеств личности), профориентацию, профотбор и т. д. [3].

В логопедии вопросы прогнозирования рассматриваются в рамках предсказания исхода того или иного коррекционного воздействия. Логопедия тесно связана с различными отраслями медицинских знаний: педиатрией, отоларингологией, хирургией, офтальмологией, анатомией и физиологией, ортопедией, невропатологией и психиатрией. Знания этих областей важны для понимания причин возникновения речевых нарушений под влиянием различных неблагоприятных факторов. Учет и анализ неблагоприятных факторов является существенным элементом прогнозирования. Среди наиболее информативных факторов выделяют: факторы, благоприятствующие инфицированию плода: заболевание матери (например, инфекции мочевыводящих путей, бактериальный вагиноз), отсутствие специфических факторов защиты (например, антител к стрептококкам групп В), латентно протекающие инфекции (токсоплазмоз, листериоз, цитомегалия, герпес-вирусная инфекция, вирусный гепатит), массивное обсеменение родовых путей (например, хламидиями); факторы, подтверждающие подозрения об инфицировании беременной женщины: лихорадка во время беременности и в родах, местный инфекционный процесс (гноетечение, зловонные околоплодные воды), плодовая тахикардия; факторы, предрасполагающие к инфицированию плода и новорожденного: инфицирование околоплодной жидкости при преждевременном разрыве околоплодного пузыря, незрелость плода и новорожденного и несовершенство иммунологических факторов защиты, акушерские диагностические или лечебные вмешательства (амниоскопия и др.); факторы, предрасполагающие к инфицированию со стороны плода и новорожденного: асфиксия или гипоксия новорожденных и обусловленные этим реанимационные мероприятия (ИВЛ, катетеризация крупных сосудов и пр.), аспирация новорожденным инфицированных околоплодных вод, парентеральное введение жидкостей и питательных растворов, отсутствие в питании новорожденного материнского молока и грудного молока, заболевания, связанные с нарушениями обмена веществ (например, галактоземия) [8].

Анализ анамнестических данных позволяет выделить «факторы риска», влияющие на дальнейшее речевое развитие. Учитывая систему всех этих факторов можно судить о том, будут ли у детей проблемы в развитии речи. Это позволяет, как можно раньше начать коррекционное воздействие при его необходимости и спрогнозировать его результат. А своевременно и грамотно организованная коррекционно-педагогическая помощь детям в раннем возрасте способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию имеющегося потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии: сб. научных статей. – М.: Права человека, 2003.
2. Никитюк Б.А. К вопросу о сензитивных, критических и кризисных периодах / Б.А. Никитюк, Р.С. Черкасова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 2. – С. 21–30.
3. Гершунский, Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. – Киев, 1974.
4. Лисичкин, В.А. Теория и практика прогностики / В.А. Лисичкин. – М.: Наука, 1972. – 224 с.
5. Шевченко, Ю.Л. Прогнозирование в кардиохирургии / Ю.Л. Шевченко, Н.Н. Шихвердиев. – СПб.: Питер, 1998. – 208 с.

6. Гершунский, Б.С. Дидактическая прогностика / Б.С. Гершунский, Я.В. Пруха. – Киев, 1979.
7. Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И.В. Бестужев-Лада. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
8. Криулева, М.Г. Перенатальная патология и дизонтогенез речевой деятельности / М.Г. Криулева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №5 – С. 36–38.

ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Чернышева Т.Д. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В исследованиях Веккера Л.М., Люблинской А.А., Шиф Ж.И. и др. накоплен значительный материал по исследованию особенностей мышления детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей. Решение мыслительных задач детьми с интеллектуальной недостаточностью уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. У таких детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. И хотя их с детства окружают предметы, которыми они должны будут овладеть, овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознается ими в должном объеме. Они не могут перенести действие с предметом, которым они уже овладели в другую ситуацию самостоятельно. А если же они все-таки с помощью взрослых переносят это действие на другой предмет, то «ребенок, правильно выделяющий величину и действующий с учетом величины с привычным, знакомым объектом, не может выполнить то же действие с новым, незнакомым, но аналогичным объектом» [1]. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует активный поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача – игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы, а есть только некая ориентировка на цель [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью без дополнительной помощи со стороны дефектолога развитие в дошкольном возрасте наглядно-действенного мышления незначительно в отличие от нормально развивающихся детей. Таким образом, получается, что такие дети на момент поступления в школу практически не владеют наглядно-образным мышлением. Не сложно сделать вывод о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает становление словесно-логического мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие. Продуктивная деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью вне специально организованного обучения практически не возникает; не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. Например, рисунок может быть примитивный, фрагментарный, без передачи целостного образа предмета, искажающий его форму и пропорцию, то есть это своего рода графический штамп, не отражающий реального предмета.

Экспериментальное исследование проводилось нами в течение 2007–2008 года в специальном дошкольном образовательном учреждении № 1 г. Ви-

тебска. В эксперименте участвовало 10 детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 5 до 6 лет. Для проведения констатирующего эксперимента мы подобрали ряд методик, с помощью которых мы выявляли уровень развития наглядно-образного мышления: «Помоги достать игрушку», «Чего не хватает?», «Разбитая чашка», «Разрезные картинки», «Сюжетные картинки». Методики предъявлялись детям в первой половине дня после проведения подгрупповых занятий, индивидуально, последовательно от 1 к 5. Обработка результатов исследования производилась путем оценки уровня развития наглядно-образного мышления детей по 4-бальной системе.

На основе констатирующего эксперимента мы определили, что у детей недостаточно развито наглядно-образное мышление. Анализ экспериментальных данных позволил выделить четыре уровня развития наглядно-образного мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

1. Высокий уровень (10 %). К этому уровню были отнесены дети, наиболее успешно справившиеся с заданием. Несмотря на некоторые различия между ними, у большинства таких детей выявилось особое отношение к экспериментальным задачам, которое можно обозначить как готовность к решению познавательных задач. Готовность проявлялась в сосредоточенности, внешней подтянутости и собранности, с которой испытуемые выслушивали инструкцию. Почти у всех детей, отнесенных к данному уровню, наблюдался период ориентировки в задаче.

2. Средний уровень (10 %). У детей наблюдается готовность к решению познавательных задач. Готовность проявлялась в сосредоточенности, внешней подтянутости и собранности, с которой испытуемые выслушивали инструкцию. Наблюдается период ориентировки в задаче. Способность предвидеть, антиципировать результаты своих действий обеспечивает строгую целенаправленность деятельности и позволяет решать простые задачи на пространственный анализ почти без избыточного манипулирования картинками. Простые задачи эти дети решали по уменьшенному образцу, более сложные -- при помощи взрослого.

3. Низкий уровень (50%). Испытуемые с самого начала опыта не проявляли готовности к решению познавательных задач. Некоторые из них вели себя очень настороженно и боялись любой новой для них задачи. У некоторых детей задания вызвали повышенную двигательную и речевую активность игрового характера. Этап ориентировки у детей данной подгруппы практически отсутствовал. Характерным для детей данного уровня было непонимание иерархических зависимостей между целым и его частями. У детей рассматриваемой подгруппы наблюдалось низкое развитие аналитико-синтетической деятельности.

4. Крайне низкий (30%). К данному уровню были отнесены дети, не решавшие задачи с использованием всех предусмотренных видов помощи, а иногда и вовсе отказывались решать их. Для них характерна бессистемность и недостаточная активность процесса выполнения заданий. Они не замечали и не признавали свою ошибку даже тогда, когда экспериментатор указывал им на нее. Порывистые, недостаточно скоординированные движения, общая двигательная расторможенность препятствовали успешному выполнению заданий.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по организации системы игровых занятий с использованием дидактических игр направленных на формирования наглядно-образного мышления, которые использовались на формирующем этапе. После проведения занятий по развитию наглядно-образного мышления был проведен повторный констатирующий эксперимент

по заданиям констатирующего эксперимента, который подтвердил целесообразность проведенной работы. Результаты формирующего эксперимента позволили определить следующие методические рекомендации по использованию дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

1. Решение задач в образном плане на использование вспомогательных средств в проблемной ситуации происходит наиболее успешно, если использовать в процессе обучения игры типа «Достань шарик», «Как достать», «Поставь машину в гараж» и другие, в которые непосредственно включены разнообразные образные проблемные ситуации.

2. Такие игры как «Что случилось», «Кому какое угощение» и другие дают возможность сформировать предпосылки для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

3. Для формирования понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов, используются следующие игры: «Как достать шарик», «Дорисуй», «Чего не хватает», «Сгруппируй» и другие.

4. При формировании наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста необходимо включать игры направленные на понимание явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. («Разбитая чашка», «Кошка и молоко» и др.).

5. Практическая деятельность взрослых совместно с детьми по уборке помещения, посадке и уходу за растениями, уходу за животными, сопровождаемая познавательными разговорами успешно способствует формированию наглядно-образного мышления.

6. Игры, направленные на формирование наглядно-образного мышления очень разнообразны: подвижные, конструктивные, настольно-печатные и другие. Для освоения сравнения, обобщения групп предметов следует специально, с учетом уровня развития детей, подбирать игры и варьировать их.

7. Для эффективного повышения уровня развития наглядно-образного мышления нами предлагается использовать систему игровых занятий, которые следует включать во все виды деятельности дошкольника.

Таким образом, наглядно-образное мышление дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно корректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Катаева А.А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А.А. Катаева, С.И. Давыдова // Дефектология – 1976. – № 1. – С. 11–19.
2. Стребелева Е.А. А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / Е.А. Стребелева, А.А. Катаева. – М.: Просвещение. – 1988. – 390 с.

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ, НЕОБХОДИМЫХ В САМООБСЛУЖИВАНИИ, У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шаринец Н.С. (г. Мозырь, УО «МГПУ им. И.П. Шамякина»)
Научный руководитель – Шинкаренко В.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Одной из самых значимых проблем, которые решает специальное образование на современном этапе своего развития, является гуманизация педагогического процесса. Создание системы педагогической помощи и включение лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в образовательное пространство в Республике Беларусь осуществляется на основе системного и деятельностного подхода к воспитанию и обучению, что находит отражение в содержании программ, организации адаптивной среды, разработке форм и методов коррекционно-образовательной работы, направленных на преодоление трудностей в социализации ребенка [1].

Термин «тяжёлые и множественные нарушения» используется, как в отечественной, так и в зарубежной специальной литературе. Наряду с ним употребляется ряд схожих по значению названий нарушений развития: «сложные», «сочетанные», «комбинированные» (нарушения), «сложная структура нарушения (дефекта)», «сложный дефект». Так, в Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» предложена трактовка близких по смыслу терминов: *множественные физические и (или) психические нарушения* – два и более физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в порядке, установленном законодательством; *тяжелые физические и (или) психические нарушения* – физические и (или) психические нарушения, подтвержденные в порядке, установленном законодательством, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки [2].

Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы позволил выделить понятия «множественное нарушение» и «тяжёлое нарушение». Так, в немецкой педагогической терминологии «множественное нарушение» («Mehrfachbehinderung») определяется как комплексный синдром, частью которого является умственная отсталость, комбинированная со слепотой, тяжелым нарушением поведения, глухотой, опорно-двигательными или соматическими нарушениями [5]. Следовательно, оно представляет собой не сумму различных ограничений, а сложное переплетение и взаимосвязи между всеми нарушениями, составляющими ее структуру. В связи с этим ребёнку требуется значительно большая реабилитационная помощь, чем её размеры при одном нарушении.

В англоязычных странах термин «множественное нарушение» («multiple disability») также используется в психолого-педагогической и нормативно-правовой литературе. В частности, Федеральный закон США о специальном образовании (Individuals with Disabilities Education Act) дает следующее определение: «Множественные нарушения означают наличие нескольких недостатков (таких как умственная отсталость и слепота, умственная отсталость и опорно-двигательные нарушения и т.д.), комбинация которых является причиной осо-

бых образовательных потребностей, которые не могут быть учтены рамками специальных образовательных программ, рассчитанных на какое-то одно из имеющихся нарушений. Термин не охватывает слепоглухоту» [2].

В нормативно-правовой и психолого-педагогической литературе западно-европейских стран и США также используется понятие «тяжёлое нарушение» (Schwerbehinderung, severe disability) [3]. Ряд авторов объединяет лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями в одну группу (schwer und mehrfachbehinderte Menschen; people with severe and/or multiple disabilities) [2]. Так, Б. Рэйнфорт, Д. Йорк и К. Макдональд, характеризуя людей с данной категорией нарушений, определяют, что традиционно они были маркированы как лица, имеющие глубокую умственную отсталость в совокупности с другими нарушениями (поведения, сенсорики, моторики). Они требуют постоянной, интенсивной поддержки более чем в одной жизненно важной деятельности (самообслуживание, коммуникация, передвижение, предметная деятельность) для того, чтобы участвовать в жизни своего сообщества и вести образ жизни, доступный людям с меньшими нарушениями или не имеющими таковых вообще.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показали, что в клинической картине тяжёлого и множественного нарушения основное место занимает умственная отсталость умеренной, тяжёлой или глубокой степени (по МКБ-10) и выступающие в разных сочетаниях опорно-двигательные нарушения (ДЦП разной формы и степени тяжести); тяжёлые нарушения речи (несформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (нарушение коммуникации, социального взаимодействия и поведения, стереотипные действия). Вследствие совокупности тяжёлых психофизических нарушений, таким людям требуется постоянная, интенсивная поддержка в более чем одной жизненно важной деятельности (самообслуживание, коммуникация, передвижение, предметная деятельность и др.) для того, чтобы участвовать в социальной интеграции и иметь возможность пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям.

Анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов показал, что понятие «тяжёлые и множественные нарушения» трактуется не однозначно. Вместе с тем, многие определения данного понятия включают общие компоненты, которые позволяют нам выделить следующую структуру понятия «тяжёлые и множественные нарушения развития»: 1) совокупность различных психофизических нарушений (сложная структура дефекта) вследствие органического поражения ЦНС; 2) высокая степень выраженности нарушений (в первую очередь нарушений интеллекта); 3) существенное влияние совокупности нарушений на развитие личности в целом; 4) потребность в интенсивной помощи, превышающей размеры поддержки, оказываемой при каком-то определенном нарушении, в силу ее недостаточности; 5) необходимость создания среды, адаптированной особым потребностям человека.

Выделенная структура понятия «тяжёлое и множественное нарушение» позволяет определить данное нарушение как специфическое состояние психофизического развития человека вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе. Такое нарушение развития человека объективно приводит к необходимости оказания ему помощи, превышающей размеры поддержки, предоставляемой при каком-то определенном нарушении, в силу её недостаточности.

Важнейшее значение в структуре социальной реабилитации детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития имеет умение оперировать спектром социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании и способствующих коммуникации детей с социальной средой.

Целью нашего исследования является научное обоснование и разработка методики формирования социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании, у детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Предмет исследования – содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями по формированию социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании.

В психолого-педагогической литературе проблема умений и навыков в социально-бытовой деятельности и самообслуживании у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития не нашли достаточно полного отражения, хотя она является актуальной для специальной педагогики как в теоретическом, так и практическом плане – в особенности. В частности, проблема формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушениями психофизического развития и научные исследования в этом плане более или менее полно представлены в олигофренопедагогике (Г.Г. Зак, В.Ф. Мачихина, В.А. Панков, Т.И. Пороцкая, Т.Н. Стариченко, В.А. Шинкаренко, В.В.Гладкая, А.М. Щербакова). Однако при сложных нарушениях, как показывают исследования, олигофрения имеет атипичный характер и не укладывается в традиционные представления (Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук), а это значит, что необходимы научно обоснованные методики обучения социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

В сложившейся практике нередко отмечается, что значительная часть детей с тяжелыми и множественными нарушениями оказывается неспособной к самообслуживанию и постоянно нуждается в опеке и помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих, что значительно затрудняет их дальнейшую адаптацию и интеграцию с социальной средой.

Таким образом, становится очевидной необходимость разработки основанной на принципе индивидуализации и дифференциации методики обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями социально-бытовым навыкам, необходимым в самообслуживании, которая стала бы предпосылкой для расширения их возможностей и улучшения качества жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Научные исследования лаборатории специального школьного образования 2007 года. Электронный ресурс: <http://www.adu.by/>
2. Лапов, А.В. Анализ систем специального обучения в США, Великобритании, Швеции, Голландии и России. Электронный ресурс: <http://works.tarefer.ru>.
3. Миронов, О.О. Специальный доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации. Электронный ресурс: <http://www.ombudsman.gov.ru>.
4. Об образовании лиц с ОПФР: Закон РБ от 7 апреля 2004 года // Пралеска. – 2004. – № 10. – С. 21–33.
5. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам». – Минск: БГПУ, 2007. – 143 с.

ЧАСТЬ 3

ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ЯВЛЕНИЯ

Александрова С.А. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
магистр искусствоведения)

Литвинова Е.Н. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)

Музыкальное мышление как феномен, возникающий при соприкосновении человека с музыкальным искусством, может рассматриваться с различных научных позиций. Данное явление составляет предмет исследования современных ученых в области философии, культурологии, музыкознания, психологии и педагогики. Число проявлений музыкального мышления как центрального феномена человеческой деятельности в области музыкального искусства безгранично, ибо это «глобальная многоуровневая бытийная и понятийная метасфера (С.М. Петриков)» [1, с. 4].

Музыкальное мышление может рассматриваться как наиболее общая категория философского порядка, как мышление в области музыкального искусства, свойственное абсолютному большинству общающихся с ним в определенный период времени (музыкальное мышление определенной эпохи), как музыкальное мышление композитора и так далее. Анализ различных аспектов музыкального мышления мы находим в работах философов (И.Ф. Гербарта, И. Канта), психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева), ученых в области музыкальной психологии (В.Н. Петрушина, Г.С. Тарасова, Г.М. Цыпина), музыковедов (А.Л. Готсдинера, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, А.Н. Сохора, М.Н. Старчеус), а также ученых-педагогов В.К. Белобородовой, Н.Н. Гришанович, А.А. Пиличяускаса, Н.В. Сусловой, Л.В. Школяр).

Для педагогического исследования особый интерес представляет изучение музыкального мышления как категории музыкальной педагогики. Имеющиеся в литературе определения данного понятия касаются, чаще всего, музыкального мышления профессионального музыканта либо взрослого слушателя. Среди работ, прямо посвященных раскрытию сущности музыкального мышления младшего школьника можно назвать только работу Н.В. Сусловой, в которой музыкальное мышление определяется как «выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к действительности» [2, с. 9]. Автор признает, что данное определение является неполным. Между тем, решение задач нашего исследования требует раскрытия содержания понятия «музыкальное мышление» в отношении к учащемуся общеобразовательной школы и выявления отличий между музыкальным мышлением младшего школьника и профессионального музыканта.

Путь к определению музыкального мышления лежит через общие формы философского определения мышления, как высшей формы отражения объективной реальности, состоящей в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий.

Будучи сложным социально-историческим феноменом, мышление изучается многими науками: философией, логикой, кибернетикой, психологией, языкознанием, эстетикой, нейрофизиологией. В зависимости от содержания и характера задач, на решение которых направлено мышление, выделяют различные его виды: научное, техническое, художественное и др. Каждый вид мышления характеризуется своими операционными особенностями, соотношениями в нем образа и слова, чувственного и рационального. Таким образом, категория мышления в разных науках рассматривается как всеобщая и как частная со спецификой проявления в ней философских, психологических, эстетических и других компонентов.

Общефилософский уровень рассматривает мышление как высшую форму активного отражения объективной реальности, состоящую в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий.

Особой разновидностью мышления, видом интеллектуальной деятельности, направленной на создание и восприятие произведений искусств, является художественное мышление, которое имеет свою специфику – отражение действительности выражение мыслей и чувств художника в художественном образе. Художественное мышление рассматривали в своих работах Аристотель, И. Кант, Ф. Шеллинг, Гегель, А. Шопенгауэр.

Со времен В.Г. Белинского утвердилось положение, что художественное мышление – это мышление образами, опирающимися на конкретные представления. [3, с. 14].

Важнейшая черта художественно образного мышления – обобщенное отражение, в котором запечатлевается то, что наиболее глубоко воздействует на мысли и чувства людей, вызывая у них определенное субъективное отношение. Специфика художественно образного обобщения состоит в том, что в нем особенно ярко проявляется связь с личностью человека, с его индивидуальностью. В то же время, в художественном обобщении окружающий мир передается богаче, многограннее, в нем заключается то, что не всегда может быть выражено словом, но что непосредственно чувствуется и переживается (настроения, тонкость эмоциональных чувств и т.д.)

Итак, «своеобразие художественного мышления проявляется в образно-чувственном постижении мира, в органическом синтезировании результатов действия рационального и эмоционального механизмов мышления» [4, с. 13].

Анализ научной литературы позволяет выделить в структуре художественного мышления два структурных уровня, соответствующих двум уровням познания. К первому (эмоциональному) относят художественные эмоции и представления в их семантическом единстве, причем у некоторых авторов художественные эмоции становятся «строительным материалом» для художественных представлений – «особой понятийной формой, в которой протекает художественное мышление». Ко второму (рациональному) уровню относятся ассоциативность и метафоричность художественного мышления [4, с. 56]. Связующим звеном между «чувственным» и «рациональным» уровнями художественного мышления служит воображение, имеющее эмоционально-рациональную природу.

Таким образом, музыкальное мышление включает в себя свои специфические черты, качественные характеристики художественного мышления и основные закономерности мышления вообще. Особенность музыкального мыш-

ления обусловлена интонационной природой, образностью, семантикой музыкального языка и музыкальной деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петриков, С.М. Текстуальное музыкальное мышление / С.М. Петриков. – Бийск: Изд-во Мысль, 1993. – 76 с.
2. Подуровский, В.М., Сулова, Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Изд-во Владос, 2001. – 320 с.
3. Белинский, В. Избранные эстетические работы: в 2 т. / сост., вступ. стат. и коммент. Н.К. Гея. – Москва: Изд-во Знание, 1986. – 293 с.
4. Елистратова, Г.Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: дис. ... канд фил. наук / Г.Б. Елистратова. – Саранск, 2003. – 198 с.

НАРОДНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере белорусских, китайских и русских народных песен)

Ананченко Г.В. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук, профессор)
Осипова Я.М. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2 курс)
Джо Я. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)

Музыка для детей включает сочинения различных видов и жанров. Ведущее место на школьном уроке музыки принадлежит песне. Основная тематика песен для младших школьников – любовь к жизни, к народу, родному краю, живое чувство природы, мир сказочности, игрушечности.

Ценный источник музыкальных впечатлений детей – народные песни, которые привлекают красотой мелодии, большой воздейственной силой образной речи, сжатостью музыкальной формы, меткостью и простотой средств художественного выражения, удобностью для исполнения.

Народные песни довольно разнообразны как со стороны текстового, так и музыкального содержания. Это главным образом плясовые, колыбельные, игровые, шуточные. Основные особенности этих песен – ясность и простота мелодической и ритмической структуры, неразрывная связь слова с напевом.

Так, белорусская народная песня «Перапёлочка» знакома многим детям еще с детского сада. Неприхотливая, но выразительная мелодия, повторяющийся ритмический рисунок, минорный лад создают яркий музыкальный образ:

Медленно



На-ша пера-пёлка старэнькая стала. Ты ж ма-я, ты ж ма-я,
пе-ра-пе-лач-ка. Ты ж ма-я, ты ж ма-я не-вя-ліч-ка-я.

«Сеў камарык на дубочак» – шуточная песня про лихого комара, который «сядзіць і напявае, чорных мушак забаўляе». В песне много привлекательного:

юмористический сюжет, возможность подвигаться под музыку – все это легко воспринимается младшими школьниками, и они поют песню с удовольствием.

В песне «Ты, зязюлька, не кукуй» имитируется голос кукушки. Без скачков, плавная мелодия дополняется красочными созвучиями сопровождения. Незатейливость аккомпанемента подчеркивает простоту этой песни.

«Зайграй жа мне, дударочку» – белорусская народная песня плясового, задорного характера:

Весела



Зайграй жа мне, ду- да- роч- ку, а я па- тан- цу- ю,

Прыпеў:



Тум, тум, тум-та, тум-та, мё- дам па-час- ту- ю.

В народном представлении дуда и танец неразлучны:

«Як танцуюць без дуды
Ножкі ходзяць не туды.

А як дуду пачуюць,
Самі ножкі танцуюць».

«Спі сыночак міленькі» – «окутана» теплотой и лаской. Напевная мелодия привлекает своим плавным покачивающимся движением, которое характерно для жанра колыбельных песен:

Ласкава



Спі сы-но-чак мі-лень-кі, га-лу-бочак сі-зень-кі.



Мой сы-но-чак бу-дзе-спаць, а я бу-ду ка-лы-хаць.

«Саўка ды Грышка» – белорусская песня шуточного, танцевального характера. Мелодия припева как бы имитирует звучание дудочки, на которой играли во время народных праздников. Исполнение этой песни можно инсценировать: попросить троих детей во время пения изобразить Савку, Гришку и дедушку.

Народные мелодии часто служат темами для вариаций. Появляется возможность опереться на накопленный музыкальный опыт детей, помочь им осознать фольклор как часть жизни.

Так, тему «Саўка ды Грышка» Г. Вагнер варьирует с помощью средств, характерных для народной музыки, а в вариациях И. Литковой можно услышать песенность, танцевальность, маршевость.

Китайская народная песня «Качели» – веселого, задорного характера с ярким национальным колоритом. Умеренный темп, четкий метр и ритм, выразительная мелодия, ее динамичность способствуют ощущению качания на качелях.

佤族民歌
姚思源配伴奏

稍快、欢乐地

1. 兄弟 们 呀, 打 呀 秋 千, 秋 千 晃 来
又 晃 去 呀, 来 来 去 去 响 叮 咣 哎 依 呀。 哟 哎 哟 哟。

结束句

Песня «Цветы» характерна для северных областей Китая. В тексте песни и в интонациях мелодии слышатся вопросы и ответы (дети как бы отгадывают названия цветов: чайная роза, хризантема и др.)

河北民歌
姚思源配伴奏

中板

1. 我 说 一 个 一, 你 对 一 个 一, 什 么
开 花 在 水 里? 这 朵 鲜 花
瞞 不 了 我, 呀 儿 哟, 菱 角
开 花 在 水 里 依 格 呀 儿 哟。

Русская народная песня «Ходила младшенька по борочку» отличается большой напевностью, мягкостью движения. Слитые воедино мелодия и текст помогают учащимся получить цельное представление о народном песенном творчестве. Поступенное движение мелодии, небольшие взлеты вверх и вниз, высеивание двух звуков на один слог подчеркивают теплоту и задушевность этой песни.

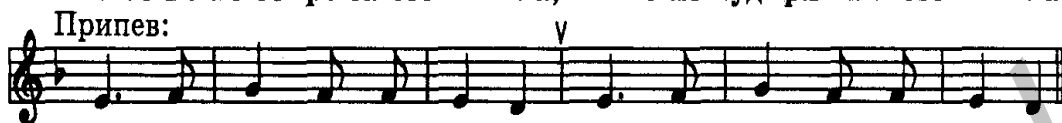
Хо - ди - ла мла - де - шень - ка по бо - роч - ку,
Бра - ла, бра - ла я - год - ку зем - ля - нич - ку,

«Во поле береза стояла» – старинная русская народная хороводная песня. Она очень популярна среди детей, ее по праву можно отнести в «золотой фонд» детской музыки. Исполняя ее, дети могут использовать хороводные движения.

Умеренно



1. Во по-ле бе-ре-за сто-я-ла, во по-ле куд-ря-ва-я сто-я-ла.



Лю - ли, лю - ли, сто-я-ла, лю - ли, лю - ли, сто-я-ла,

Внимание учащихся целесообразно обратить на то, что народная песня является душой народа, «зеркалом жизни народа», она выражает душевное состояние человека, его чувства и настроения в разные моменты жизни. Знакомство школьников с песнями разных народов воспитывает интерес и уважение к культуре этих народов, укрепляет чувство дружбы и солидарности.

Богатство фольклора, его высокая культура включает в себе огромные возможности музыкально-эстетического воспитания детей. Знакомя учащихся в младших классах с народным мелосом, очень важно показать им связь народного творчества с классической музыкой, подчеркнуть, какое огромное место занимала и занимает в творчестве композиторов народная песня.

Таким образом, развитие музыкальной культуры младших школьников рассматривается и в социальном плане. Жизненные связи народной музыки предполагают два аспекта: во-первых, выявление роли музыки в жизни каждого народа, и, во-вторых, установление связей между музыкой разных народов.

ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЕМБРАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Ананченко Г.В. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук, профессор)
Осипова Я.М. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2 курс)
Го Вень Ян (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)

Любой звук всегда окрашен, у него есть тембр. Это французское слово (timbre), что означает особое качество звука, звуковая окраска. Тембр в музыке играет ту же роль, что и краски в изобразительном искусстве. У каждого человека свой индивидуальный тембр голоса, определенный тембр имеет и каждый музыкальный инструмент.

Музыкальный тембр участвует в создании различных образов. Так, оперные партии во многом определяются тембровыми особенностями голосов: бас, тенор, альт, сопрано.

Характерны также и тембры музыкальных инструментов. Скрипки, например, хорошо звучат при исполнении широких, лирических мелодий, но они же могут соответствовать и вести за собой мелодию бодрой, задорной темы. М.И. Глинка утверждал, что «красота музыкальной мысли вызывает красоту оркестра. Дело оркестровки, – говорил он, – дорисовать для слушателя те черты, которых нет и не может быть в вокальной мелодии». Одна и та же мелодия будет по-разному звучать в исполнении фортепиано или оркестра, органа или гитары, скрипки или тромбона.

Ярким примером использования тембров различных музыкальных инструментов является симфоническая сказка С.С.Прокофьева «Петя и волк». Ком-

позитор написал ее специально для детей. Каждое действующее лицо этой сказки изображено при помощи звучания какого-либо одного инструмента или небольшой группы. Так, музыку, характеризующую мальчика Петю, исполняют четыре струнных инструмента (квартет): две скрипки, альт и виолончель; птичку – флейта, утку – гобой, кошку – кларнет, дедушку – фагот, волка – три валторны. Обращается С.Прокофьев и к ударным инструментам – литаврам. Их глухие и резкие удары, то нарастающие, то затухающие, оповещают о приближении охотников. Темы всегда появляются в исполнении одних и тех же инструментов и это помогает узнавать персонажи сказки и следить за развитием ее сюжета [1, с. 155–157].

В песне «Веселый музыкант» А.Филиппенко каждый куплет исполняется по-разному: первый – звучит как песня, второй – как танец, третий – как марш:

Игриво

Я на скри - поч - ке иг - ра - ю: ти - ли - ли, ти - ли - ли!

Пля-шут зай - ки на лу- жай- ке, ти - ли - ли, ти - ли - ли!

2. Заиграл на балалайке:
Тренди-брень, тренди-брень!
Пляшут зайки на лужайке,
Тренди-брень, тренди-брень!

3. А теперь на барабане:
Бум-бум-бум! Трам-там-там!
В страхе зайки разбежались
По кустам, по кустам!

Первоначально эту песню можно послушать в грамзаписи и обратить внимание детей на тембровую выразительность вступления к каждому куплету (скрипки, балалайки, барабана).

При исполнении песни М. Ройтерштейна «Веселый день» можно использовать детские инструменты: барабан, бубен, треугольник:

Весело

Бум, бум, трам-там-там.

Взял Гоштыгин барабан. Со-би-ра-ет

всех зве-рей у бер- ло-ги у сво- ей.

2. Зайка дед и зайка внук
В бубен стук, в бубен стук.
На одном пеньке сидят,
В бубны весело стучат.

3. Вот ежата школьники
Взяли треугольники.
Динь-динь, брень, брень.
Вот какой веселый день.

Далее проводим фрагмент урока на котором дети знакомятся с тембрами флейты и саксофона (в разработке сценария урока использованы фрагменты статьи В. Кустова) [2, с. 44–47].

Учитель: Сегодня я хочу рассказать вам маленькую историю про двух парней Савку и Гришку. Жили-были два брата Савка и Гришка. Им очень нравилось гулять во дворе. Вот однажды задумали братья сделать дудочку, короче – дуду. Нашли где-то тростник и вырезали дуду с шестью отверстиями.....

Саўка ды Грышка

Бел. нар. песня

Хутка, весела

Саў- ка ды Грыш-ка ла- дзі- лі ду- ду.
ду- ду- ду- ду, ду- ду- ду- ду, каб пра-гнаць ну- ду

Ребята спели и сыграли на дудочке эту песню. Даже устроили маленький концерт своим друзьям во дворе. Всем очень понравилось. И тогда решили братья поступать в музыкальную школу в класс духовых инструментов. Старший брат Савка решил научиться играть на флейте. Очень понравился ему теплый звук и маленький размер флейты. А через полгода на концерте он сыграл и спел песню «Ты флейта моя»:

Ты – флейта моя

Музыка народная
Слова – В. Кустова

Спокойно $\text{♩} = 104$

Flute
Vocal

Ты флей та мо я Се ре брян ный мой друг Рас ска
жи ты о том Что ви жу вок руг.
Ты флей та мо я Се ре брян ный мой друг Слад ко пой для дру зей И
для по о друг.

А младший брат Гришка выбрал для обучения саксофон альт. Набегается на физкультуре до седьмого пота, придет домой и начинает играть на своем любимом саксофоне. Он даже песенку про саксофон придумал.

Про саксофон

Музыка народная
Слова – В.Кустова

Спокойно $\text{♩} = 100$

Sax. alto

Vocal

Я хо чувам сей час ска зать Что я То же у чусь иг рать

S. a

Voc.

По смот ри те со всех сто

S. a

Voc.

рон Как кра сив э тот сак со фон

С тех пор прошло много лет. Братья выросли. Стали профессиональными музыкантами. Они объездили весь мир, и теперь учат маленьких девочек и мальчиков играть на духовых инструментах.

Если есть у вас желание,

Мы научим вас играть.

А пока что до свидания.

Будем в гости всех вас ждать!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананченко, Г.В. Музыкальная грамота / Г.В. Ананченко. – Минск: Дизайн ПРО, 1999. – 219 с.
2. Кустов, В.А. Про Савку и Гришку / В.А. Кустов // Музыка в школе. – 2007. – № 2. – С. 44–47.

ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Антипова Е.Н. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Карташев С.А. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук, доцент)

На современном этапе развития нашего общества особенно актуальна задача формирования духовности подрастающего поколения. Достаточно важный ее аспект – музыкальная культура.

Современное образование поставило задачу – более полно использовать нравственный потенциал искусства, как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности, создать условия для самореализации и самоопределения личности учащегося, существенно изменив качество образования. Процесс обновления музыкального образования в Республике Беларусь начался ещё в 90-х годах прошлого века. Происходило обновление песенного репертуара, обогащение урока фольклором, духовной музыкой, усиливалась роль импровизаций, пластического интонирования. Одной из ключевых проблем современного музыкального образования является отношение к уроку музыки как к уроку искусства, построенному на принципах развивающего обучения. Это урок, возвышающий школьника над обыденностью, представляющий неограниченный выход детскому творчеству, формирующий нравственный стержень личности, в основе которого лежит стремление к красоте, добру, правде. Процесс модернизации музыкального образования в школе осуществляет свои первые шаги и предстоит ещё многое переосмыслить и сделать чтобы предмет «музыка» занял своё достойное место в общеобразовательном процессе школы. Все вышеизложенное обусловило актуальность исследования духовного развития учащихся в условиях урока музыки.

Цель исследования – выявить условия и методы духовного развития учащихся средствами интегрированных уроков музыки.

Объект исследования: процесс духовного воспитания в школе на уроках музыки.

Предмет исследования: направления, средства и методы духовного развития учащихся на уроках музыки.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы развития духовности учащихся в условиях уроков музыки;
- раскрыть понятия «дух», «духовность», «душа» в современной педагогике;
- исследовать проблему духовности в современной педагогике и музыкальном искусстве;
- выявить психологические основы урока музыки как источника духовного развития;
- изучить пути и направления развития духовности средствами уроков музыки;
- разработать модель уроков по развитию духовности учащихся через интеграцию искусств на уроках музыки.

Содержание воспитательного процесса заключается в формировании ценностных отношений. Воспитание духовное – этика, эстетика, философия, культурология, искусство, знакомство с ценностями религиозного опыта и т.п. – и формирует эти отношения, пробуждает богатство духовных стремлений, которые наполняют человеческую жизнь значимым смыслом. Духовное воспитание обогащает детей навыками формирования подлинно гуманных отношений между людьми. Можно сказать, что духовность, как свойство личности, является фундаментальным качеством человека и той целью, на которую должен быть

направлен воспитательный процесс.

Для развития духовного потенциала, ребенок с самого раннего детства должен иметь возможность соприкоснуться с высшими духовными ценностями. В старину продавец древностей окружал своего ученика только самыми ценными и настоящими произведениями искусства, чтобы, насмотревшись на них, ученик всегда мог отличить истинный антиквариат от подделки. В контексте духовной ситуации нашего общества педагогический процесс требует серьезного философского осмысления и более глубокого внедрения форм искусств в учебно-воспитательную работу. Наиболее важная роль отводится музыкальному искусству в силу его удивительной специфики [2, с. 13].

Д.Б. Кабалевский, основатель концепции музыкального воспитания в школе, определил цель уроков музыки так: «... вывести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать (воспринимать – авт.) музыку во всем богатстве её форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру, как часть их духовной культуры» [3, с. 9].

Это определяет цели, стоящие перед учителем музыки (в аспекте духовной направленности урока):

- 1 Развитие музыкально-художественных способностей на основе активизации восприятия, воображения и мышления.
- 2 Развитие эмоционально-нравственной сферы ребёнка.
- 3 Направленность занятий на развитие личности школьника через раскрытие духовной сущности музыкального искусства.
- 4 Понимание (познание) музыки во всем её богатстве форм и жанров как живого искусства (т.е. через познание искусства к познанию мира и самопознанию).

Конечная цель музыкального воспитания, которую выдвинул Д.Б. Кабалевский, – становление человека не просто знающего, но и умеющего мыслить, сопоставлять, анализировать, а главное любящего, понимающего (сопереживающего – авт.) и эмоционально воспринимающего музыкальное искусство. Эпиграфом к программе Д.Б. Кабалевского стоят слова В.А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это, прежде всего, не воспитание музыканта, а воспитание человека».

В настоящее время существует множество программ по духовно-нравственному воспитанию различных авторов А.А. Крячко, Т.Г. Феоктистова, Н.П. Шитякова, Т.В. Лазаревой, Н.А. Терентьевой, Р.Г. Шитиковой, Д.Г. Левчук, О.М. Потаповской и др. Анализ научных исследований теоретиков и практиков музыкальной педагогики, трудов Д.Б. Кабалевского, программ Г.П. Сергеевой, Л.В. Школяр, В.В. Алеева, Л.Л. Куприяновой, О.С. Нечаевой, А.А. Пиличяускаса, Н.Н. Гришанович можно сделать вывод о том, что для формирования духовности учащихся средней школы уроки музыки необходимо насыщать другими видами искусства, такими как литература, изобразительное искусство, архитектура, театр.

Интеграция искусств на уроках музыки позволит поднять духовную культуру учащихся на более высокий уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М: Педагогика, 1987. – 220 с.
2. Духовно-нравственное воспитание; сост. С.А. Титова. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 210 с.
3. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский. – М., 1984. – С. 37–48.
4. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М., 1984. – С. 4–37.

ИГРА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Ван Чжэнь Пин (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Карташев С.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Игра – наиболее доступный ребенку вид деятельности, своеобразный способ переработки полученных впечатлений. Она соответствует наглядно-образному характеру его мышления, эмоциональности, активности. Подражая в игре труду взрослых, их поведению, дети никогда не остаются равнодушными. Впечатления жизни пробуждают у них разнообразные чувства, мечту о том, чтобы самим водить корабли и самолеты, лечить больных. В игре обнаруживаются переживания ребенка, отношение к жизни. Изучение детских игр обнаруживает закономерности их развития, связанные с общими закономерностями развития в дошкольном возрасте, формированием мышления, воображения, нравственных качеств, коллективных навыков, творческих способностей. В то же время в игре проявляются индивидуальные особенности детей, различные интересы, характеры. Для того чтобы углублять представления детей, пробуждать у них интерес к теме предстоящей игры, к рисованию, лепке, вызывать определенные эмоции, наблюдения жизни нужно дополнять художественными образами.

Игра требует активной умственной работы, создает атмосферу общей увлеченности, расширяет границы для проявления творчества. Игры создают положительный эмоциональный фон, который способствует более активному познанию, в частности учению.

Все это дает основание считать игру наиболее предпочтительной формой организации познавательной деятельности младших школьников.

1) Познание в процессе игры происходит в непринужденной, азартной форме и обстановке, что так привлекает детей.

2) Сама ситуация игры, игровые действия приносят ребенку чувство удовлетворения, вызывают желание продолжать игру вновь, не боясь трудностей и преодолевая препятствия. Чувство удовлетворения, сопровождающее игру, ведет к развитию познавательных интересов.

3) В игре ребенок незаметно для себя самого, без особых усилий, овладевает очень важными умениями. Он учится работать в группе (договариваться, ставить общие задачи, распределять роли, совместно действовать, концентрировать общие усилия и т. д.), учится работать с книгой (ставить вопросы, искать ответы, находить нужную информацию, выделять главное, существенное, ориентироваться в мире и т. д.).

4) В игре ребенок предельно активен. Сюжет, правила, игровые ситуации не оставляют никого в стороне, вовлекают в переживание высокого накала чувств, страстей.

5) В игре, как ни в какой другой деятельности, создается широкое поле для творчества, поскольку в ней всегда есть свобода для самостоятельного проявления индивидуальности каждого.

6) Игра – наиболее эффективный способ создания в классе атмосферы общей увлеченности, интеллектуального поиска, благоприятного психологического климата.

И наконец, игра – хороший способ сделать познание интересным, непринужденным, увлекательным процессом. Играя, ребенок радостно и счастливо проживает значимый момент жизни.

Существуют игры с правилами и без правил игры с правилами имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий; главное в них – решение поставленной задачи, соблюдение правил. По характеру игровой задачи они делятся на две большие группы – подвижные и дидактические. Однако это деление в значительной степени условно, так как многие подвижные игры имеют образовательное значение (развивают ориентировку в пространстве, требуют знания стихов, песен, умения считать), а некоторые дидактические игры связаны с различными движениями.

В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Характерным для игр, особенно сюжетно-ролевых, является наличие двух видов отношений между детьми: воображаемых, соответствующих сюжету, роли, и реальных отношений участников совместной игры. Исследования и педагогический опыт убедительно показывают, что эти два вида отношений ребенка не тождественны. При вполне благополучном или, как говорят, положительном сюжете могут проявляться (и явно, и скрытно) весьма неблагоприятные реальные взаимоотношения. Дети как бы выходят (временно) из игры, превращаясь в обыкновенных мальчиков и девочек, и действуют не согласно требованиям сюжета, а так, как они привыкли действовать в быту, – в зависимости от уровня воспитанности.

В творческих играх происходит важный и сложный процесс освоения знаний, который мобилизует умственные способности ребенка, его воображение, внимание, память. Разыгрывая роли, изображая те или иные события, дети размышляют над ними, устанавливают связь между различными явлениями. Они учатся самостоятельно решать игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться своими знаниями, выражать их словом.

Творческую игру нельзя подчинить узким дидактическим целям, с ее помощью решаются основные воспитательные задачи.

Игра – отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни.

В музыкальные игры нами включались следующие задания:

– выбрать для ритмического сопровождения произведения инструмент, который наиболее способствует передаче его настроения;

– определить, какой из предложенных педагогом вариантов сопровождения наиболее соответствует настроению произведений ритмический рисунок мелодии или подчеркивающий только сильные доли и т.д.;

– определить существенные признаки польки, марша, колыбельной, вальса, проиллюстрировав их придуманным инструментально – ритмическим сопровождением;

– отобрать для «музыкальных коллекций» знакомые произведения с острым, четким ритмом (например, «марш деревянных солдатиков» П. Чайковского, «Солдатский марш» Р. Шумана.).

Важная роль в развитии чувства формы принадлежит инструментально-творческим заданиям, разработанным в виде игр, сказок, рассказов. Они могут быть многогранными по своей направленности: а) способствовать формированию и закреплению элементарных представлений об основных принципах музыкального развития (повторяемость, контрастное сопоставление, вариационность); б) помогать ребятам в определении признаков смены частей в музыкальной форме;) обеспечивать усвоение музыкальной формы (куплетной, одночастной, простой

двух-трехчастной, рондо, вариаций); г) способствовать осознанию развития музыкального образа, устанавливая ассоциативные связи между строением знакомых сказок, историй, стихотворных текстов и музыкальной формой.

Развитие чувства музыкальной формы возможно осуществлять в следующей последовательности:

1. Развитие у учащихся наблюдательности в процессе игры на ритмических и звуковысотных инструментах. Так, в игре «Эхо», где «зов» исполняет учитель, а «эхо» – дети, структура полученной фразы записывается на доске с помощью двух маленьких геометрических фигур разного цвета.

2. Активизация внимания, памяти, наблюдательности в игре «Перестановка мотива». Сначала перестановка мотива осуществляется с помощью ритмической записи, а затем по памяти. Структуру получившейся фразы (исходная интонация и ее перестановка) следует изобразить на доске двумя одинаковыми маленькими геометрическими фигурами, разными по цвету.

3. Сочинение детьми «музыки» для самостоятельного проведения выше-названных игр. Когда учитель выступает в роли исполнителя, возможны его преднамеренные ошибки. Это заставляет учащихся быть более внимательными, а педагогу позволяет оценивать уровень их музыкального развития.

4. Сочинение инструментально – ритмических и мелодических «ответов» на «вопрос» учителя, досочинение ритмических и мелодических фраз на инструментах.

По простейшим образцам ребята с помощью учителя могут придумывать свои сочинения.

Говоря о развитии чувства формы, подчеркнем, что оно основывается на имеющихся у ребят навыках оперирования конкретными ритмическими и ладовыми представлениями и в тоже время способствует их более глубокому усвоению и обогащению. На первых занятиях все стороны музыкальности развиваются на одних и тех же упражнениях, пьесах.

Для развития у детей чувства формы на начальном этапе музыкального воспитания в качестве исходного дидактического материала рекомендуется предлагать инструментально – песенные миниатюры, пьесы и ритмические партитуры к произведениям для слушания, например «Польку» П. Чайковского.

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО

Жавнерко Н.И. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)

Карташев С.А. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,

кандидат педагогических наук, доцент)

Задачами современной школы является целенаправленное, систематическое развитие музыкальной культуры ученика, передача знаний и умений в области музыкальной грамоты, воспитание у него художественного вкуса, эстетического идеала, любви к музыке, желание слушать и исполнять музыку, приобретение к «золотому фонду» классической, национальной, современной музыки, приобретение навыков самостоятельного знакомства с ней. Конечная цель занятий музыкой – помочь ученику войти в её огромный мир, оказав тем самым благотворное воздействие на формирование его личности.

В связи с этим значительное место в процессе проведения урока музыки принадлежит исполнительской деятельности педагога. Д.Б.Кабалевский не раз подчёркивал роль живого звучания музыкального инструмента и голоса и утверждал, что никакая аудиозапись не может сравниться с живым исполнением (вокальным или инструментальным) музыкального произведения на уроке музыки.

Исполнительская деятельность учителя предполагает наличие у него определенного комплекса музыкальных способностей и исполнительских навыков.

В музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями подразумевают музыкальный слух, чувство ритма и музыкальную память.

Музыкально-ритмическое чувство – способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его. В раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слышание музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими ритм музыки. Это чувство лежит в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хода музыкального движения. Наряду с ладовым чувством оно образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

Развитое чувство ритма – одна из важнейших музыкальных способностей учителя музыки, одно из условий успешного исполнения музыкального произведения и донесения его смысла и образа до слушателя.

Будущие учителя музыки, получая профессиональное образование, развивают чувство метроритма как в исполнительских классах, так и на уроках музыкально-теоретических дисциплин.

Существующая система преподавания сольфеджио на музыкальных отделениях колледжей требует пересмотра, поиска, разработки и внедрения новых методик и технологий, способных решить проблему развития способностей учащихся. Однако недостаточная теоретическая разработанность проблемы затрудняет её широкое практическое внедрение.

Таким образом, имеются противоречия между объективными потребностями общества в высоком уровне профессиональной подготовки специалистов с развитыми музыкальными способностями и недостаточным вниманием к этой проблеме специалистов; необходимостью определения сущности и уточнения понятия «чувство метроритма» и незначительной теоретической и практической разработанностью проблемы; важностью развития чувства метроритма учащихся на уроках сольфеджио и отсутствием соответствующих методик.

Всё это определило выбор темы «Развитие чувства метроритма учащихся на уроках сольфеджио в колледже», целью которого стало – выявление эффективных путей и средств развития чувства метроритма учащихся колледжа на уроках сольфеджио. Исходя из цели исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;
2. Выявить сущность и уточнить понятие «метр и ритм» с психолого-педагогической, методической сторон, рассмотреть сопряженные с этой категорией понятия в рамках понятийно-терминологического аппарата современной музыкально-педагогической науки.
3. Разработать и внедрить методы и приёмы, развивающие чувство метроритма учащихся на уроке сольфеджио.

4. Описать опыт использования в практике работы эффективных методов и приёмов, развивающих чувство метроритма учащихся колледжа на уроке сольфеджио.

Объектом исследования является процесс музыкального развития учащихся колледжа на уроках сольфеджио.

Предмет исследования – развитие чувства метра и ритма учащихся на уроках сольфеджио в колледже.

Мы предположили, что развитие чувства метроритма учащихся колледжа на уроке сольфеджио зависит от выбора и последовательности эффективных методов и приёмов, дидактических средств, применяемых педагогом в своей работе.

Анализ исследований, проведённых в последние годы по выявлению путей развития музыкальных способностей учащихся, показывает, что, несмотря на теоретическую и практическую значимость имеющихся методик, они отражают достаточно узкие вопросы, связанные с разработкой средств обучения. И чаще всего речь идёт о развитии чувства ритма на начальной стадии обучения музыке в музыкальной школе. Проблема же старших учащихся, обучающихся в колледжах на музыкальных отделениях, почти не рассматривалась.

В области преподавания сольфеджио и в частности развития чувства метроритма учащихся, пожалуй, решающее значение имеет непосредственная практика в работе. Как бы хорошо теоретически ни был подготовлен специалист, не обладая практическим опытом, он должен будет определённое время затратить на то, чтобы найти такие приёмы, которые способствовали бы быстрому развитию чувства метроритма учащихся.

В педагогической практике приходится сталкиваться со многими проблемами – психологическими и профессиональными. Для их решения всегда требуется гибкий подход к учащимся и умение правильно скорректировать их работу. Индивидуальные особенности учащихся представляют собой соединение самых различных достоинств и недостатков. Например, встречается сочетание развитого чувства метроритма со слабым эмоциональным восприятием. Или при наличии яркого воображения и умении сочинить и сыграть интересный музыкальный фрагмент учащийся обладает столь слабой памятью, что не может записать ни мелодии ни даже ритма. Таких примеров можно привести много. И в каждом конкретном случае надо подходить индивидуально, искать и применять новые подходы к преподаванию.

Внедрение индивидуальных программ музыкального обучения и развития направлено на получение эффективного результата конечной деятельности как преподавателя, так и учащегося, даже не имеющего музыкальной подготовки, так как менее музыкально одарённый, но трудолюбивый учащийся может достичь больших успехов, чем талантливый, но ленивый. Ф.И. Шаляпин писал: «Я... полагался только на сознательное творческое усилие. Я вообще не верю в одну спасительную силу таланта, без упорной работы. Выдохнется без неё самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дороги через пески» (4, С. 285)

Разработанная нами методическая система развития чувства метроритма учащихся в процессе занятий сольфеджио – экспериментальная учебная программа по сольфеджио для учащихся специальности «Музыкальное образование». Конкретные упражнения, оригинальные учебные и творческие задания, направленные на развитие творческих способностей студентов, позволяющие совершенствовать методику развития чувства метроритма, применяемые в данной методической системе специальные средства обучения, наглядные пособия

(ритмические таблицы) и т.п. – могут быть использованы в процессе преподавания сольфеджио на музыкальных факультетах колледжей и ВУЗов.

Практическое освоение ритмических заданий является основополагающим. По этой причине рекомендуем давать на уроках максимальную нагрузку по изучению ритмических и полиритмических структур, блоков и их сочетаний (коллективные занятия). В перспективе эта работа даёт возможность воспринимать музыкальную форму и все элементы музыкальной речи, развивает музыкальную память, помогает в исполнении сложных в ритмическом отношении произведений.

Творческие задания по метроритму начинаются с изучения простых элементов, затем добавляется их комбинирование и лишь после этого вводится сочинение ритмических фигур заданного импульса (в форме предложения или периода).

Следующий этап – работа над многоголосием (ритмический оркестр). Ритмические импровизации развивают у учащихся ощущение многоголосной фактуры, «объёма» звучности, делают их более раскованными в обращении с музыкальным материалом.

Прежде, чем приступить к творческим заданиям по сочинению музыки, нужно пройти два этапа работы над метроритмом:

- 1) Изучение ритмических эталонов;
- 2) Ритмические композиции.

В процессе работы над ритмом совершенствуется творческая сторона, то есть осуществляется глубокое, активное постижение ритма. Если учащиеся овладевают знаниями и навыками для конкретной практической цели, например, для сочинения и исполнения «ритмических композиций», то это многократно увеличивает их заинтересованность в материале, а с ней и качество усвоения. Став «рабочим материалом», ритм рассматривается не как нечто раз и навсегда установленное, а как активный, самостоятельный по выразительности элемент. Учащиеся приходят к пониманию, что ритм, как выразительное средство, может выступать на первый план и играть существенную конструктивную роль. Развитое чувство метроритма вызывает желание музицировать. И наоборот, если такое умение не выработано, то при выполнении творческих заданий ощущаются скованность, неуверенность. Следует заметить, что ощущение метроритма оказывает влияние на основные формы работы по сольфеджио: интонирование (его высокое качество невозможно без быстрого охвата ритмического рисунка), правильную артикуляцию и дикцию, умение читать с листа, слуховой анализ.

На первоначальном этапе удобно применять на уроках систему сенсорных ритмических эталонов. К ним относятся ритмические структуры, встречающиеся в музыке. Мы их типизировали и сделали соответствующую систематизацию.

Используются, например, таблицы и карточки. Таблица представляет собой ряд ритмических схем (каждая равна одному такту). Тип ритмических схем рабочей таблицы подбирается по какому-либо признаку, то есть таблица имеет «задание». Ритмы в каждой таблице расположены по мере усложнения. Более простые ритмически фигуры основаны на равенстве длительностей, более сложные – на неравенстве. Для развития чувства метроритма следует переходить от одних длительностей к другим, не теряя ясного ощущения метрических долей. Преимущество метода работы над ритмом по таблицам заключается в том, что здесь учитывается двигательльно-моделирующий характер восприятия.

Начинать работу следует с простых схем, затем перейти к более сложным. Используемые формы работы при этом сохраняются. Ритмы, представленные в таблицах, учащиеся записывают на карточки. Таким образом, педагог пользуется таблицей, а учащиеся – карточками.

Первоначально осваивается чтение ритмических рисунков по таблице (вначале горизонтальные ряды, затем – вертикальные, впоследствии – вразбивку).

Таблицы изучают в течение нескольких уроков каждую, затем меняют, чтобы учащиеся не успели заучить их содержание. Впоследствии они обязательно повторяются.

После того, как учащиеся стали свободно «читать» ритмы основных таблиц, быстро ориентироваться в них, предлагаются упражнения-игры с карточками. Карточки выложены в кассах в том же порядке, что и в таблице. Впоследствии осуществляется переход к более свободному использованию метроритмов.

Упражнения с карточками применяются самые разнообразные. Они включены в «Творческие задания» для развития чувства метроритма учащихся.

Таким образом, предлагаемая методика работы на уроках сольфеджио, внедрение предложенных нами творческих заданий и упражнений, активное использование ритмических таблиц могут служить «инструментом», основой для целенаправленного воздействия на дальнейшее гармоничное развитие и чувства метроритма и музыкальных способностей учащихся.

И самым большим достижением считаем возросшие творческие способности учащихся: они самостоятельно (или с рекомендациями, советами педагогов-теоретиков) пишут музыкальные пьесы в разных жанрах для фортепиано и баяна-аккордеона, песни, романсы, оформляют музыкальное сопровождение к сценкам, спектаклям в ходе проведения педагогической практики в детских садах и школах. Особо талантливые участвуют в конкурсе «Юный композитор», который ежегодно проводится на музыкальном отделении в колледже. Учащиеся с трепетом и душевным волнением выносят на всеобщее обозрение собственные сочинения. Многие произведения заслуживают внимания и высокой оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрианова, О.В. Исполнительские качества и их роль в профессиональной деятельности учителя музыки / О.В. Андрианова // Искусство и образование. – 2007. – № 3. – С. 102–106.
2. Дадиомов, А.Е. Ритмическое воспитание на уроках сольфеджио в музыкальной школе / А.Е. Дадиомов // ЭДД. – Музыкант-классик, 2004.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – Москва, 1997.
4. Шаляпин, Ф.И. Литературное наследство: в 2 т. – М., 1957. – Т. 2.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СТИЛЬ КАК КАТЕГОРИЯ МУЗЫКОЗНАНИЯ. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Жукова О.М. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», преподаватель)
Научный руководитель – Мацаберидзе Н.В.,
кандидат искусствоведения, доцент

Закономерности развития музыкального искусства наиболее полно раскрываются на основе понятия художественного стиля. *Стиль* – одна из важнейших категорий искусствознания. Этим обусловлены внимание и интерес к ней со стороны исследователей различных областей художественного творчества.

Музыкальный *стиль* – термин, характеризующий систему средств выразительности, которая служит воплощению того или иного идейно-образного содержания. В музыке это – музыкально-эстетическая и музыкально-

историческая категория. Существует много определений *стиля*, отражающих разные аспекты его рассмотрения с позиций общности образной системы, средств художественной выразительности, творческих приемов, обусловленных единством идейного содержания. Понятие *стиля* подразумевает общность признаков в музыкальном произведении, коренящуюся в социально-исторических условиях, в мировоззрении и мироощущении художников, в их творческом методе и общих закономерностях музыкально-исторического процесса. Правомерной является идея рассмотрения исторического аспекта становления этого понятия и специфики его развития в XXI в.

В античной Греции понятие *стиля* первоначально соотносилось с областью словесного искусства – с речью ораторской, а затем и поэтической, как устной, так и письменной. В качестве установившегося понятия им пользовался Аристотель в «Риторике» и «Поэтике». В дальнейшем понятие *стиля* связывалось с архитектурой. Названия основных античных архитектурных стилей-ордеров – дорического, ионического, коринфского – отразили местные особенности зодчества отдельных древнегреческих племен. Аналогичная регламентация стилевых норм нашла отражение и в древнегреческом музыкально-поэтическом искусстве. В силу монодийности античного музыкального искусства важнейшим отличительным признаком служила ладовая структура. Четкая дифференциация формально-содержательных признаков и их связь с конкретными народно-племенными и областными особенностями позволяет говорить о зарождении категории *стиля* по национальным и местным признакам. Античными эстетическими традициями определяется содержание трактата «О музыке», приписываемого Плутарху относящегося ко второй половине I – началу II века н.э. Здесь явно определены стилевые признаки не только различных направлений или школ, но и стилей отдельных музыкантов (композиторов-поэтов). В связи с монодийностью античной музыки эти признаки ограничиваются преимущественно ладовой стороной и отчасти ритмической. Наметившееся в позднеантичной музыкальной эстетике понятие индивидуального *стиля* было в дальнейшем на время утрачено.

Средневековая музыкальная теория переосмыслила античное учение о ладах, оцениваемых под углом зрения их нравственного воздействия. Показательно в этом плане активное отрицание хроматизма как атрибута музыки изнеживающей, разнузданной, безобразной. В эпоху Возрождения термин «стиль» в эстетических трактатах XIV–XVI веков применяется преимущественно по отношению к изобразительному искусству.

В эпоху Возрождения возрастает внимание к индивидуальности выдающихся творцов. Так, Г. Глареан в «Додекахордоне» (1547) дает характеристику Жоскена де Пре и некоторых композиторов более раннего времени (Гийома Дюфай, Яна Окегема). Особенно важно, что в это время происходит формирование собственного понятия *стиля* в музыке. В этом понятии категория *стиля* еще не индивидуализирована и смешивается с категорией жанра. Формулировка понятия эпохального *стиля* произошла в XVIII ст. и принадлежит В. Винкельману (1717-1768), в которой ошутим историко-эволюционный подход к изучению древнегреческого искусства. Такой подход В. Винкельмана совпадает с появлением музыкально-исторических трудов Дж. Мартини, Дж. Хокинса, Ч. Бёрни, выдвинувших необходимость применения общеискусствоведческого понятия *стиль* к явлениям музыкального искусства.

В XVIII столетии понятие *стиль* в музыке становится общераспространенным, однако, имеет уже то множество значений, которое сопутствует ему и

в дальнейшем. В ряде случаев слово «стиль» употребляется как синоним манер, особенно по отношению к творчеству отдельных композиторов. Показательны определения стиля в музыкально-терминологических словарях этого времени. Например, по определению Ж.-Ж. Руссо¹ *стиль* есть «отличительный характер композиции или исполнения», причем «этот характер значительно изменяется в зависимости от страны, национального вкуса, одаренности авторов в соответствии с содержанием, местом, временем, темой, значительностью и т.д.» [1, с. 205]. В качестве примера Руссо называет стили Ж. Люлли, Ж. Рамо, К. Глюка, Дж. Перголези и других, характеризует отличие немецких, французских и итальянских композиторов, музыки драматической, церковной, камерной, симфонической. В трактовке стиля Руссо налицо то рациональное зерно, которое подготавливает одно из определений стиля, данное уже в XX веке Б. Асафьевым, а позднее М. Михайловым.

В эпоху романтизма возросла роль творческой личности и национальных художественных школ в искусстве, в том числе музыкальных, что усилило интерес к понятию индивидуального и национального *стилей* со стороны музыкальных мыслителей, критиков и композиторов. Вместе с углублением внимания к проблемам национального и индивидуального стилей все более ощущается потребность конкретных характеристик, их стилевых признаков. Так, А. Серов² неоднократно подчеркивал значение нотных примеров как важного орудия наглядной аргументации идейно-образного содержания музыкальных произведений.

Таким образом, в XIX века понятие *стиля* откристаллизовалось в своих основных значениях и широко применялось по отношению ко всем видам художественного творчества в терминологическом плане, без научного определения его содержания как эстетической категории. В начале XX столетия интерпретация понятия *стиль* расширилось до понимания его как искусствоведческой и эстетической категории. На грани столетий особенно большую роль в этом сыграла венская школа, представленная именами А. Ригля, Г. Тице, М. Дворжака и особенно Г. Вельфлина³. Вельфлин впервые определил стиль в искусстве как выражение исторической эпохи с одной стороны, и как отражение индивидуального художественного мышления мастера-творца с другой. Это послужило основой для создания методологической основы стилевого анализа в отечественном музыкознании.

На протяжении XX столетия шло интенсивное изучение индивидуальных творческих стилей, исследовалась специфика стиля как эстетической категории. На нее опираются практически все крупные музыканты-исследователи – Л. Мазель, В. Цуккерман, Т. Ливанова, М. Арановский, В. Медушевский, В. Холопова и др. Во второй половине XX века появляются специальные работы, посвященные изучению категории стиля в музыке: А. Сохора, Ю. Кремлева, С. Скробкова, М. Михайлова.

Сложным и многозначным является вопрос о принадлежности *стиля* категориям формы или содержания, отражающий их диалектическую взаимосвязь. Существует давняя и прочная традиция, по которой понятие *стиля* относят только к художественной форме. Такого мнения придерживается, например, известный философ, культуролог М. Каган: «Стиль диктуется определенным

¹ Руссо Ж.-Ж. Музыкальный словарь. – 1-ое изд., 1768.

² См. статьи А.Н. Серова о развитии одного мотива в опере «Иван Сусанин» М.И. Глинки, в IX симфонии и увертюре «Леонора» Л. Бетховена.

³ «Стиль – с одной стороны, выражение эпохи и народа, выражение личного темперамента с другой. Кто относит все за счет одного только выражения, тот исходит из ложной предпосылки, будто каждое определенное настроение всегда располагало одинаковыми средствами выражения», - писал в своем труде «Основные понятия истории искусств» Г. Вельфлин [2].

содержанием, но сам он является качеством формы» [3, с.112]. Трактовка *стиля* как формы, как средства характерна в целом для искусствознания. Музыканты-исследователи в категории *стиля* объединяют форму и содержание. Если иметь в виду эстетико-семиотическую интерпретацию, то стиль, на наш взгляд, правомерно соотносится с единством формы и содержания. Оценка подобного подхода к дихотомии «форма-содержание» в понятии музыкального стиля, в отечественном музыкознании далеко не однозначна. В 50–60-е годы XX ст. *стиль* в музыке сводили, в основном, к проблемам конструктивно-языковых особенностей музыки, соотношению средств выразительности. Подобным образом решал этот вопрос М.Михайлов. «Музыкальный стиль есть исторически сложившаяся система выразительных средств, находящаяся в диалектическом единстве с идейно-образным содержанием» [4, с. 264]. Между тем, в музыкознании существует и другой, более широкий подход к пониманию сущности понятия «музыкальный стиль». В последние десятилетия все больше исследователей придерживаются такой концепции музыкального стиля, которая основывается на единстве «буквы и духа», органическом сочетании духовной и музыкально-языковой сторон, включает в себя мировосприятие, целостное мироощущение. Подобную точку зрения на музыкальный стиль высказывал еще в 60-е годы Л. Мазель. Он утверждал, что «в понятие стиля входит и содержание, и средства музыки, входит содержательная система в средствах» [5, с. 19]. Широкое развитие эта концепция получила у В. Медушевского. «Музыкальный стиль – интонируемое мирозерцание, это лирический субъект, перешагнувший рамки одного произведения, реализовавший себя в разных фабулах и определившийся по отношению к миру в целом – это огромный художественный мир, пронизанный знанием автора» [6, с. 121].

В. Холопова в книге «Музыка как вид искусства» утверждает содержательный подход ко всем элементам музыки. Там же она дает уточненное к новым условиям XX века определение стиля: «Композиторский *стиль* – индивидуальная, исторически новая, современная и целостная художественная система, определяемая объективными социально-культурными условиями и чертами личности автора: один из факторов содержательной типизации музыки» [7, с. 320]. Представление о *стиле* складывалось в процессе длительной эволюции и в настоящее время продолжается процесс уточнения данного понятия.

Таким образом, понятие *стиль* исключительно часто употребляется в музыкальной теории и практике. Это говорит о большой весомости фиксируемого им содержания, о многообразии оттенков, смысловых нюансов, о широком диапазоне значения слова. В определении понятия *стиля* затрагиваются важнейшие для теории музыкознания вопросы. Поэтому в современных музыковедческих исследованиях все больше внимания уделяется стилевым характеристикам творчества, теоретическим разработкам проблем стиля, отшлифовке понятийной системы и методике анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков / сост. В.С. Шостаков. – Москва: Музыка, 1971. – 356 с.
2. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусства / Г. Вельфлин. – Санкт-Петербург: Азбука – классика, 2004. – 288 с.
3. Каган, М.Е. Художественные принципы музыкальных стилей / М.Е. Каган. – Москва: Музыка, 1986. – 137 с.

4. Михайлов, М.К. Стиль в музыке / М.К. Михайлов.– Ленинград: Музыка, 1981. – 264 с.
5. Мазель, Л.А. О путях развития языка современной музыки / Л.А. Мазель // Советская музыка. – 1985. – № 7. – С. 15–21.
6. Медушевский, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1991. – 117 с.
7. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие / В.Н. Холопова. – Санкт-Петербург: Изд-во «Лань», 2000. – 319 с.

ТВОРЧЕСТВО В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Калист Е.Л., (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Мацаберидзе Н.В.,
кандидат искусствоведения, доцент

В настоящее время одна из важных тенденций образования состоит в пересмотре концепции организации профессиональной подготовки специалистов и ориентации на развитие личностно-творческого потенциала. Сложившееся в стране образовательное пространство характеризуется появлением альтернативных и разнотипных школ, авторских программ и учебников, воспитательных технологий, новых подходов к обучению и воспитанию, что делает проблему формирования творческой личности педагога актуальной.

Современное состояние исследований по проблеме развития педагогического творчества можно определить как активный поиск, который осуществляется по всем направлениям фундаментального и прикладного научного знания. Вопросы развития творчества педагога разрабатывают К. Гавриловец, В. Кабуш, Н. Кухарев, В. Пархоменко, В. Решетько, А. Сманцер, Н. Степаненков, В. Тарантей, И. Цыркун, В. Яконюк и другие представители педагогической школы [1, с. 35].

Понятие «творчество» чаще всего рассматривается как конструктивная деятельность человека по созданию чего-то нового. При этом важнейшими характеристиками творчества являются новизна, оригинальность и созидательная направленность. Новизна, как правило, возникает в процессе творчества, на любом его этапе. Определений понятия «творчество» в научной литературе – множество. Для нас существенным является определение, данное в современном педагогическом словаре, в котором педагогическое творчество определяется как «выработка и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми оптимальных и нестандартных педагогических решений» [2, с. 145].

В этом определении подчеркивается комплексный подход в педагогическом процессе, в результате которого урок музыки в общеобразовательной школе по своей сути становится уроком искусства, где учитель в полной мере может опираться на процесс творчества. Это оправдано тем, что для предмета «музыка» общение – одно из центральных понятий. Это, прежде всего, взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке музыки выступает как совместная творческая деятельность учащихся и учителя, которая выполняет целый ряд задач, таких как – раскрытие жизненного содержания музыки, осмысление опыта нравственных отношений, заложенных в ней. Здесь весьма важен диалоговый принцип общения.

В процессе взаимодействия педагога и обучающегося прослеживается закономерная связь между творческим общением и творческим отношением личности к ее направленности и эффективности протекания, а также между творческой активностью личности и ее отношением к этим процессам.

Современный опыт ведения урока музыки в школе убедительно показывает, что учитель может быть истинным творцом только тогда, когда связывает сыгранное, пропетое или высказанное им со своим внутренним миром, со своим отношением к звучащему, со своим жизненным опытом.

Для осознания творческого процесса во время ведения урока необходимо понимание значимости проблемы «внешнего» и «внутреннего» взаимоотношения музыки как искусства и искусства проведения урока музыки. Соотношение внешнего и внутреннего в искусстве ведения урока может успешно решаться через формирование у учителя актерского мастерства.

Сегодня опыт со всей очевидностью показывает, что именно артистизм учителя музыки, понимаемый в широком смысле слова как его энергетика, проявляемая по отношению ко всем видам образовательной деятельности детей на уроке музыки – играет огромную роль в успешном проведении урока музыки как урока искусства. В связи с этим современному педагогу целесообразно ознакомиться с творческими принципами системы К. Станиславского, которая тесно связана с искусством переживания, как органического единства интеллектуального и эмоционального в человеке. Для педагога музыки осознанное управление подсознательной творческой активностью своей психики чрезвычайно важно, так как многие процессы в искусстве и в художественном развитии ребенка связаны с подсознанием, с интуитивным, но адекватным постижением прекрасного, вне его разложения на отдельные элементы. При этом надо постоянно помнить о том, что обойтись одним чувством нельзя, необходимо интеллектуально, технически изучить художественный материал. «Если нет материала, чувству не во что излиться» (С. Волконский). Эмоциональное начало должно органично соединиться в мастерстве учителя музыки с аналитическими способностями. Так как «в основе всякого творческого процесса заложено увлечение, что, конечно, не исключает огромной работы разума» (К. Станиславский) [3, с. 214].

Творчество учителя на уроках музыки проявляется:

- в выборе художественных текстов и их фрагментов, в исполнительской и слушательской многовариантной интерпретации, которые помогают решать задачи музыкально и нравственно-эстетического развития детей;
- в создании контекста, соответствующего возрасту, интересам, художественному и музыкальному опыту детей;
- в выборе способов интонационного контакта, адекватных художественному контексту и задачам музыкального развития детей.

Работа педагога, использующего творческий подход в обучении, направлена на «управление воображением» учащихся, при котором достигается единство немusикальных и музыкальных элементов.

Немузыкальные элементы формируются от впечатления, представления и понятия о предметах и явлениях окружающей действительности, из которых формируются художественные образы.

Музыкальные элементы складываются от впечатления от прослушанной музыки, представлений о ее выразительных возможностях в тесном взаимодействии многообразных элементов музыкального языка.

Таким образом, творчество в работе современного учителя музыки заключается прежде всего в коммуникативно-организаторской и музыкально-

исполнительской деятельности: в наличии импровизационных моментов во время проведения занятий, включающих, например, удачные ответы на неожиданные вопросы учащихся; исполнение незапланированного фрагмента произведения в связи с возникшей необходимостью воссоздать в воображении учащихся тот или иной образ; включение в процесс вокально-хоровой работы того или иного приема и многое другое.

Учитель музыки, активно превращающий урок музыки в непрерывный творческий процесс разрабатывает комплекс творческих заданий, которые развивают у учащихся интерес, логическое мышление и музыкальные способности. Например, ученый-педагог С. Казакова предлагает использовать различные типы творческих заданий на уроках музыки, условно разделив их на 4 блока: блок умственной ориентировки, блок аудиального развития, блок эмоционального развития и блок творческой направленности.

Первый блок заданий – «Интеллектуальная зарядка» – направлен на развитие умений интегрировать, классифицировать и обобщать информацию; логически мыслить и выделять главное. В серии заданий на сообразительность и смекалку предполагается прослушивание музыкальных произведений и выделение общих и различных признаков при их сравнении между собой; выявление логики развития музыкального развития наблюдения за ходом мысли композитора, исполнение произведения с изменением его настроения или характера, опираясь на освоенные музыкально-исполнительские средства. В качестве примера приведем следующее задание. Учащимся предлагается послушать и сравнить между собой следующие три контрастных музыкальных произведения: «Итальянская польку» С. Рахманинова, «Вальс» из балета «Спящая красавица» П. Чайковского, «Танец молодого бегемота» Д. Кабалевского. После прослушивания произведений учащимся необходимо назвать сначала жанровое сходство музыкальных сочинений (в данном случае все три вышеперечисленных произведения относятся к танцевальному жанру), а затем отличительные признаки в характере звучания этих произведений. При выполнении представленного задания учащиеся должны по возможности дать следующие характеристики прослушанным произведениям: «Итальянская полька» – легкая, изящная, веселая, бойкая, игривая; «Вальс» – нежный плавный, мягкий, воздушный, полетный; «Танец молодого бегемота» – тяжелый, неуклюжий, неповоротливый, грубоватый, серьезный.

Второй блок заданий – «Аудиальный контакт» – развивает внимание и память учащихся, их умение прислушаться к себе, к окружающему миру, воспитать умение «слушать» и «слышать» музыку. Например, упражнение, которое условно можно назвать «Пауза». Учащимся предлагается закрыть глаза и послушать тишину. В момент тишины учитель может «случайно» произносить отвлеченную фразу, играть на музыкальных инструментах, создавать шумовые эффекты. Учащимся необходимо зафиксировать в своей памяти «аллеаторичное звучание определенного отрезка времени», которое определяет непосредственно сам учитель. После окончания паузы дети делятся впечатлениями от услышанной «конкретной музыки». В продолжение предыдущего задания учащимся предлагается вспомнить и рассказать о шумах и звуках, услышанных утром, днем и вечером, дома и на улице, по дороге в школу и из нее, а также охарактеризовать их. Результаты выполнения данного задания могут фиксироваться каждым учеником в специальном музыкальном «дневнике впечатлений», который позволяет проследить динамику аудиального и вербального развития учащихся.

Третий блок – «Эмоциональный калейдоскоп» – направлен на развитие эмоционально-чувственной сферы детей: умения дифференцировать собственные со-

стояния; выявлять взаимосвязь с различными видами искусств; сравнивать жизненные эмоции с художественными. Например, учащиеся отображают собственные эмоциональные переживания от прослушанных музыкальных произведений, в своих рисунках, изображая какой-то образ разноцветными красками. Ребята также могут отобразить графически определенный жанр музыки, при помощи разнообразных линий на листе бумаги. Так, полька, может быть изображена точками, коротким пунктиром; вальс – плавными, круговыми, параллельными линиями; мазурка – точкой с пунктиром и т. д. В этой же логике учитель может предложить задания на сопоставление музыки и живописи, музыки и литературы.

Четвертый блок заданий – «Творческий марафон» – развивает умственную гибкость учащихся, их поисковую и вербальную активность через умение переключаться с одного вида деятельности на другой; умение выразить в вербальной форме логику развития своей мысли; умение мобилизовать в нужный момент свое внимание и память. Сюда можно отнести различные задания на тембровое, ритмическое, пластическое, мелодическое и вербальное фантазирование. Например, учащимся предлагается сочинить сказку, не просто излагающую ход происходящих в ней событий, но и, изображая голоса главных действующих лиц, сочинив при этом к сказке музыкальную партитуру, в которой использованы инструменты преимущественно шумового оркестра [4, с. 14].

Творчество в работе современного учителя музыки проявляется также в выборе формы проведения занятия и жанра урока. Так, жанр урока может быть представлен как педагогически организованное музыкальное «народное действо», музыкально-педагогическая поэма, творческий портрет композитора; форма проведения занятия возможна абсолютно любая: урок-исследование, «композиция-импровизация», урок-путешествие, музыкально-литературная композиция, урок-турнир и многие другие формы уроков музыки.

Таким образом, сами по себе профессиональные умения и навыки учителя-музыканта не определяют ценность результатов творческой деятельности. Суть творчества заключается не в накоплении знаний и мастерства, хотя это и очень важно для творчества, а в умении человека, будь он профессиональный музыкант, ученый или педагог открывать неповторимые идеи, новые пути развития мысли, делать оригинальные выводы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игнатович, В.Г. Профессиональное творчество педагога как основа развития личности воспитанника / В.Г. Игнатович, Л.А. Пальчик // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 7. – С. 34–38.
2. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Москва: ИЦ «Академия», 2001. – 150 с.
3. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин [и др.]; под редакцией М. Ройтерштейна. – Москва: Изд-во Музыка, 2006. – 400 с.
4. Казакова, С. Творческие задания на уроках музыки / С. Казакова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 2. – С. 14–17.
5. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юнипресс, 2006. – 150 с.
6. Кабуш, В. Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В.Т. Кабуш. – Минск: НИО, 1994. – 220 с.
7. Пархоменко, В.П. Творческая личность как цель воспитания / В.П. Пархоменко. – Минск: НИО, 1994. – 156 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кватерчук О.В. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Александрова С.А.,
магистр искусствоведения, старший преподаватель

Проблема познавательного интереса – одна из фундаментальных проблем всей педагогики, и ее решение важно для успешного ведения занятий по любому предмету. Но особое значение она приобретает в контексте образовательного процесса музыкально-эстетического воспитания. Важным для этого процесса является дошкольное детство, так как именно данный период возрастного развития в связи с формирующейся активностью обеспечивает существенный вклад в формирование основ мироощущения, мировосприятия ребенка, фундамента многих личностных качеств, а, следовательно, и познавательного интереса. В то же время стихийное развитие указанной сферы психики не приводит к достижению такого ее уровня, который позволил бы детям дошкольного возраста выступать в качестве субъектов музыкально-познавательной деятельности, и который можно было бы считать необходимым для формирования мотивации к музыкальной деятельности.

Основные причины подобного положения, на наш взгляд, кроются в несовершенстве организации музыкально-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, что обусловлено недооценкой познавательного воздействия музыкального искусства, доминированием односторонних методов обучения и воспитания дошкольников, сущность которых заключается только в эмоционально-привлекательном музыкальном объекте в ущерб реализации ее познавательных аспектов.

В нашем исследовании мы рассматривали познавательный интерес к музыкальной деятельности в связи с направленностью личности на познание музыкальных явлений, на освоение музыкальной деятельности. В таком понимании узловым для нас стало положение о структурной организации музыкально-познавательного интереса, рассмотрения его в единстве эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов. Эмоциональный компонент определяет степень привлекательности музыкальной деятельности для субъекта, интеллектуальный компонент отражает не только уровень овладения некоторым объемом знаний, но и степень духовно-практического освоения музыки как искусства, умение понять семантику музыкальной речи, волевой компонент предполагает осознанную деятельность по овладению предметом интереса.

Познавательный интерес старших дошкольников, определяя положительное отношение к музыкально-познавательной деятельности, представляет собой внутреннее условие формирования мотивации в осуществлении этой деятельности. Таким образом, отправной точкой для определения общего замысла создания системы развития познавательного интереса к музыкальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста стало его понимание как интегративного (эмоционально-интеллектуально-волевого) образования, выражающего положительное отношение ребенка, направленное на познание музыкальных явлений, освоение музыкальной деятельности.

В данном контексте оптимизация процесса развития познавательного интереса к музыкальной деятельности требует реализации особого механизма, который учитывал бы строение указанной сферы и в тоже время влиял на все сто-

роны воспитательно-образовательного процесса (содержание, методы и приемы, формы). Таким механизмом, с нашей точки зрения, является единая система педагогических условий, предусматривающая становление ребенка как субъекта познания в музыкальном направлении овладения им познавательной деятельности. Указанную выше систему образуют следующие психолого-педагогические условия:

1. В качестве центрального, стержневого, условия мы рассматриваем формирование познавательного интереса у старших дошкольников через его основные структурные составляющие: мотивационную, эмоциональную, интеллектуальную и регулирующую. Такой подход нам представляется наиболее оптимальным, поскольку позволяет решать стоящую задачу комплексно, одновременно воздействием на все стороны музыкально-познавательного интереса: мотивацию на познавательную задачу, активность в освоении поисковых действий в музыкальной деятельности, саморегуляцию в процессе поиска в движении к позитивному результату, отношении к его получению и к процессу решения задачи. Как мы полагали, именно в этом суммарном влиянии на совершенствование указанных сфер психики собственно и состоит наиболее эффективный механизм формирования познавательного интереса у старших дошкольников, образующий пространство его становления как субъекта осуществляемой им музыкально-познавательной деятельности.

2. Реализация обозначенного механизма предполагает опору на музыкальное развитие ребенка в познавательной деятельности. Отсюда следующим условием является построение содержательно-организационного аспекта педагогического процесса в соответствии с логикой музыкального развития в познавательной деятельности, что предусматривает специальную актуализацию и усиление музыкально-познавательного потенциала старших дошкольников в процессе этой деятельности.

3. Учитывая специфическую процессуальность становления музыкального развития ребенка в познавательной деятельности, мы полагаем, что ее формирование должно иметь поэтапную реализацию, предусматривающую движение от стимуляции непосредственно побуждающих мотивов к актуализации эмоционально-интеллектуально-волевых побуждающих мотивов.

4. Проявление музыкально-познавательного развития ребенка в деятельности предполагает наличие возможностей для самостоятельной ее реализации. Необходимым условием для этого выступает насыщение предметно-средового пространства дидактическими материалами для осуществления самостоятельной музыкально-познавательной деятельности.

5. Продуктивность реализации программы формирования познавательного интереса к музыкальной деятельности должна быть обеспечена соответствующим педагогическим руководством, учитывающим индивидуальные варианты его развития, обеспечивающим непосредственное, прямое, влияние на формирование у ребенка всех компонентов познавательной деятельности. Пути педагогического воздействия, способствующие укреплению положительной оценки себя, уверенности в своих возможностях, к устремленности на позитивное вхождение в деятельность, одновременно создают и перспективы роста активности детей в познании мира музыки.

Данные организационные условия требуют своей методики организации познавательной деятельности на музыкальных занятиях. Сам процесс обучения на музыкальных занятиях обладает возможностями музыкально-познавательного развития. Организация разнообразной деятельности (игровой,

продуктивной, учебной, общения); включение детей в элементарный самостоятельный поиск новых знаний, занимательные факты, примеры из жизни музыкантов, композиторов, сопровождающиеся увлекательным проблемным заданием, вносят в содержание занятия необходимый настрой, способствуют сосредоточению дошкольников, тем самым создают предпосылки для развития музыкально-познавательного интереса. Роль взрослого заключается также в использовании методов наглядно-обобщающего и эмпирико-аналитического обучения; разнообразных нестандартных заданий, подобранных с учетом опыта, накопленных знаний и умений воспитанников.

В качестве значимого решения проблемы развития музыкально-познавательного является использование форм и методов развивающего обучения, экспериментирование с шумовыми и музыкальными звуками, моделирование (различные способы моделирования звуковысотных, ритмических, динамических, тембровых соотношений, музыкального образа в целом, комплексное моделирование), решение проблемных ситуаций.

Ведущим механизмом активизации познавательного интереса к музыкальной деятельности старших дошкольников является использование музыкально-дидактических заданий, игр. Эффективность развития способности к познанию музыки детей дошкольного возраста обусловлена сюжетно-игровым характером построения педагогического процесса в связи с постепенным переходом от непроизвольной деятельности к произвольной.

Таким образом, преломление жизненного контекста музыки через эмоционально-интеллектуально-волевое освоение ребенком музыки способствует образованию устойчивых взаимосвязей с окружающим миром, что придает деятельности дошкольника полноценный развивающий характер. В результате формируется музыкально-познавательный опыт, выражающийся в определении личностных отношений к различным явлениям жизни с позиций осознанного освоения музыкального искусства.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИМПРОВИЗАЦИИ

Козлова Н.В. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Карташев С.А. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук, доцент)

На современном этапе развития общества происходит стремительная переоценка ценностей, особое звучание приобретают проблемы, связанные с человеком, его внутренним миром, гармоничным и счастливым существованием. К ним, без сомнения, относится начальное музыкальное обучение, призванное сыграть в жизни человека очень важную роль. Как и в любой другой области, начальное обучение зачастую определяет все будущие взаимоотношения человека с музыкой.

Начальный этап музыкального обучения всегда был предметом изучения исследователей. Современная ситуация предъявляет к начальному музыкальному обучению новые требования. Среди них: создание условий, предоставление возможности школьнику для поиска и выявления индивидуальных для него способов общения с музыкой; творческое развитие его природной музыкальности; высвобождение первичной креативности, создание условий для спонтанных творческих проявлений; помощь в формировании внутреннего мира и самопознании.

Творчество детей на уроках музыки многообразно: от импровизации мелодии до актерского решения музыкального материала. Творческие способности определяют успех любой деятельности младших школьников. Поэтому, перед педагогами встает проблема активизации творческой активности детей, процесса проведения учебно-творческой деятельности.

Целью нашего исследования явилось раскрытие психолого-педагогических основ сущности творческой деятельности младшего школьника и процесса развития творческой активности детей на уроках музыки посредством использования импровизации. Мы полагаем, что импровизация на уроках музыки будет способствовать развитию творческой активности младших школьников наряду с другими видами музыкальной деятельности, если:

- будут созданы условия, стимулирующие раскрытие внутреннего потенциала ребенка в процессе творческой импровизации;
- импровизация будет рассматриваться как важнейший вид творческой деятельности;
- в процессе импровизации будет реализована потребность детей в самостоятельном творческом опыте;
- педагогическое руководство процессом импровизации направлено на воспитание интереса к творчеству, во взаимосвязи различных умений и навыков в целостной творческой деятельности, а также развитие фантазии и творческого воображения.

Методологическую основу работы составили исследования по музыковедению (Б. Асафьев, М. Карасева, О. Леонтьева, Л. Логинова, Л. Мазель, М. Сапонов, С. Скребков, А. Соколов, Б. Яворский); музыкальной и общей педагогике (Л. Баренбойм, М. Картавцева, Г. Шатковский; Ш. Амонашвили, П. Блонский, А.А. Леонтьев, Е. Ямбург); музыкальной, а также детской психологии (В. Мухина, А. Запорожец, К. Тарасова, Б. Теплов, Л. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д. Эльконин); психологии творческой деятельности (Д. Богоявленская, Л. Выготский, С. Мальцев, А. Матюшкин) гуманистической психологии и психотерапии (А. Маслоу, А. Лоуэн, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни, К. Юнг); философии и философии образования (Н. Бердяев, И. Ильин; Дж. Дьюи, Б. Гершунский).

В ходе исследования нами использовались следующие методы исследования: анализ научно-педагогической, музыкально-методической литературы по исследуемой проблеме; целенаправленное педагогическое наблюдение; научное изучение и обобщение передового педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа; статистическая обработка экспериментальных данных.

Развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современной школы. Направленность образования на развитие личности ребенка требует выявления, определения тех ее свойств, воздействие на которые способствует развитию личности в целом. В качестве одного мы рассматриваем творческую активность, которая является системообразующим свойством личности и определяющей характеристикой ее движения к самосовершенствованию [1, с. 24]. Творческая активность может быть определена как целостность, для которой характерно множество ее проявлений: единство внутренней и внешней творческой активности, взаимная обусловленность мотивационного и операционного компонентов, воображение и продуктивное мышление как основа единого исполнительного механизма психической творческой активности, включенность поисковой активности вследствие того, что результат творчества не задан изначально [3, с. 114]. Мы рассматриваем творческую активность как устойчивое интегративное качество, одно-

временно присущее и самой личности, и ее деятельности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интереса и действий, характеризующееся осознанным поиском творческих ситуаций.

Импровизация – первооснова художественного творчества детей, один из путей развития творческих способностей ученика. В процессе обучения необходимо создание условий, при которых импровизация пронизывает весь урок, всю музыкальную деятельность школьников: в ответе на поставленный вопрос, в пластическом интонировании, в инструментальном музицировании, в драматизации. Импровизация позволяет развивать умение видеть целое, постигаемое в единстве продуктивных и репродуктивных сторон мышления, дает возможность осознать процесс творчества в педагогике. Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми – не в умении создавать музыкальные конструкции, а в потребности, готовности к выражению душевного состояния, важной мысли, впечатления.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление уровня творческой активности младших школьников на уроках музыки и влияния на процесс ее развития творческих заданий с элементами импровизации. Исследование проводилось в рамках констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Выявление уровня творческой активности учащихся на уроках музыки проводилось методом целенаправленного педагогического наблюдения за деятельностью учащихся на уроках музыки. Анализ различных подходов позволил выделить следующие показатели сформированности творческой активности детей в процессе обучения: высокий уровень интереса к урокам музыки, способность к фантазированию, воображению, проявление сообразительности, проявление радостных эмоций в процессе работы, способность переживать ситуацию успеха, наслаждаться процессом творчества, стремление к оригинальности, проявление самостоятельности в работе, умение преодолевать возникшие трудности. В ходе наблюдения отмечалось наличие выше описанных показателей творческой активности у каждого ученика.

Мы предполагали, что сформированность творческой активности младших школьников на уроках музыки проявляется недостаточно и требует дополнительных мер по развитию данного вида активности учащихся. Включение в процесс обучения творческих заданий с использованием элементов импровизации оказывает существенное влияние на повышение уровня творческой активности детей на уроках музыки. Выборку исследования составили учащиеся младших классов Ольговской средней школы г. Витебска.

В ходе исследования, нами получены данные, свидетельствующие о наличии в группе учащихся со следующими уровнями творческой активности: высокий уровень – 11% учащихся, средний уровень творческой активности диагностирован у 61% учащихся младших классов. Низкий уровень творческой активности обнаружен у 28% детей. Таким образом, мы видим, что преобладающее количество младших школьников в группе испытуемых обладают уровнем творческой активности на уроках музыки ниже среднего.

В рамках формирующего эксперимента на уроках музыки нами были проведены творческие виды работ с элементами импровизации, направленные на развитие творческой активности. В рамках контрольного эксперимента нами было проведена повторная диагностика уровня творческой активности младших школьников. В ходе контрольной диагностики мы получили данные, свидетельствующие о значительном улучшении ситуации. Существенно (на 28%) увели-

чилось количество учащихся с высоким уровнем творческой активности. Количество детей со средним уровнем творческой активности значительно уменьшилось за счет повышения числа высокого уровня. Низкий уровень творческой активности младших школьников в рамках контрольного эксперимента не диагностирован. Таким образом, по итогам исследования мы можем сделать вывод о том, что включение в процесс обучения творческих заданий с использованием элементов импровизации оказывает существенное влияние на повышение уровня творческой активности детей на уроках музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеева, Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе / Г.П. Сергеева. – М.: Академия, 2002.
2. Школяр, Л. Музыкальное образование – культуросообразное и развивающее / Л. Школяр // Искусство в школе. – 2004. – № 2. – С. 24–27.
3. Мир искусства и дети: проблемы художественной педагогики: материалы II Междунар. научно-практич. конф. / ВГУ. – ВГУ., 2001.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ХОРЕ

Козлова Ю.Г. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель – Кожевников Б.Г., доцент

За последние годы все больше внимания уделяется дошкольному музыкальному воспитанию и раннему образованию детей, как преемственности в формировании хоровых ступеней в общеобразовательной школе. Открываются детские эстетические центры, подготовительные группы при обычных и музыкальных школах, хоровых студиях.

Уже давно психологами установлено, что возраст 3 – 5 лет самый благоприятный для интенсивного, творческого развития ребенка. Никто уже не спорит, что учить грамоте и счету нужно до школы, но, к сожалению, мало кто убежден в необходимости и раннего музыкального образования. Несмотря на то, что в детских садах накоплен определенный положительный опыт, музыкальные занятия там носят скорее развлекательный характер, поэтому результаты такой работы нас полностью удовлетворить не могут. Не у каждого выпускника детского сада развит музыкальный слух, среди них есть «гудошники», – дети, не координирующие голос со слухом, почти никто из детей не знаком с основами музыкальной грамоты. Считается, что этим должна заниматься школа, но практика показывает, хотя бы на элементарном уровне, музыкальным образованием не занимаются ни в начальной, ни в средней школе. А ведь развитие слуха, музыкальной памяти, координации между слухом и голосом все это в огромной мере способствует общему развитию, здоровью ребенка, становлению полноценной творческой личности. И наоборот, неразвитость музыкального слуха, неумение правильно спеть ту или иную песню, создают различные комплексы у детей. Если ребёнок не может улавливать высоту звуков правильно, то он либо замолкает вообще, либо начинает петь громче других, вызывая недовольство окружающих.

Многие дети, став взрослыми, так и не научившись петь, сохраняют свою неприязнь к музыке. Музыка не дала им радости, на занятиях они чувствуют себя ущербными, и для многих это ощущение отразилось на их характере, отсюда отрицание значения музыки вообще.

Природа одарила всех по-разному, правильное интонирование мелодии эта способность есть у всех физически здоровых детей. Просто каждый требует к себе различного подхода: кто-то усваивает все налету, и работать с такими одно удовольствие; для достижения успеха у других надо приложить немало усилий; третьи требуют длительной, кропотливой работы без быстрых результатов. Но решить проблемы музыкального слуха и его координации с голосом необходимо еще в дошкольном возрасте.

Музыкальное воспитание детей в детсадовском периоде – это подготовка к школьному вокально–хоровому воспитанию.

Учитель музыки, исповедующий в своей работе принципы сотрудничества, строит свои отношения с учениками на основе диалога, а не авторитарного приказа и принуждения. Поскольку в процессе диалога происходит интенсивный обмен эмоциональными состояниями, то учителю необходимо заботиться о том, чтобы эти состояния были позитивными. Наилучшие условия создаются при взаимном положительном восприятии учителем своего ученика и учеником своего учителя. Поэтому педагог должен быть самокритичен к себе и по возможности избавляться от своих негативных комплексов в виде невротических состояний, ригидности, неадекватных типов ориентации и т.п.

Исполнение музыкального произведения хоровым коллективом действительно требует огромного взаимопонимания и умения подчинять свои действия единой воле дирижера, отвечающего за конечный результат усилий юных певцов.

Воспитание сплоченного музыкального коллектива – это задача, которая встает перед многими дирижерами хоров; решение этой задачи помимо чисто музыкальных проблем включает в себя и некоторые психологические, связанные с закономерностями общения детей друг с другом.

Большое значение для функционирования хора имеет совместимость психологических характеристик входящих в нее индивидов. Было замечено, что такие черты личности, как общительность, хорошая работоспособность, способность к эмпатии положительно влияют на успешность совместной деятельности, в то время как подозрительность, самоуверенность и авторитарность препятствуют ей. Серьезные помехи в системе межличностного взаимодействия чаще всего возникают в ситуациях, когда в группе приходится сотрудничать детям, имеющим разный уровень подготовки, способности к творческим решениям, стремления к оригинальным решениям.

На успешность деятельности коллектива большое влияние оказывает стиль руководителя, используемый для решения учебных и воспитательных задач.

Демократические принципы руководства хором основаны на признании прав подчиненных участвовать в выработке решений, передаче части управляющих действий воле коллектива. В хоровом коллективе, находящемся на высоком уровне развития, имеются выборные органы самоуправления, с которыми руководитель согласует свои решения, членам коллектива предоставляются все возможности для проявления инициативы и самостоятельности.

Третий тип руководства хором называется попустительским, при котором ни руководитель, ни коллектив не обсуждают и не участвуют в поступательном развитии коллектива и не намечают перспективы его развития. Результаты деятельности такого хора при таком отсутствии целенаправленного руководства, как правило, ниже среднего.

Использование того или иного стиля руководства хором зависит от обстоятельств и уровня развития данного коллектива.

Демократический стиль руководства дает наилучшие результаты в хоровом коллективе с разветвленными горизонтальными и вертикальными связями.

Члены такого коллектива отличаются высокой профессиональной подготовкой и ответственностью за выполняемое дело.

В одном из зарубежных пособий по психологии хоровым коллективом его смысл выражен афоризмом «Руководить – значит приводить участников хора к успехам и к самореализации». Это означает, что руководитель хорового коллектива должен знать о потребностях и нуждах своих хористов, с которыми он делает общее дело. По выражению лица своих учащихся, по их глазам, жестам, мимике учитель должен уметь составить себе представление о том, каково настроение его учеников и как они относятся к выполнению своих обязанностей. Развитие всех учащихся хорового коллектива связано с активизацией их интереса к тому, что происходит в окружающем мире, в других аналогичных кружках по интересам. Умение в одном случае приказать, в другом – попросить, в одном случае улыбнуться, в другом – тактично промолчать; приемы увеличения и сокращения социальной дистанции в интересах дела – все эти тонкости психологии в управлении учениками необходимы каждому дирижеру, и они должны глубоко им изучаться по специальной литературе.

Одним из сложных вопросов в руководстве хоровым коллективом считаются внутригрупповые интриги, возникающие из неудовлетворения потребностей учеников в признании своей значимости и нарушения чувства справедливости.

Особенно опасными для руководителя хора и его хористов бывают периоды снижения трудовой активности, когда в атмосфере праздности возникает благоприятная среда для появления слухов, которые сопутствуют конфликтам. Четкое распределение прав и обязанностей, соблюдение справедливости, предоставление коллективу необходимой информации снимает напряженную обстановку и конфликт разрешается.

Многие кажущиеся на первый взгляд конфликты основываются на ущемленных чувствах и нарушенных межличностных отношениях. Чаще всего конфликт исходит от ученика, который полагает, что ущемлено его чувство собственного достоинства, и усилия, направленные на восстановление этого чувства, и составляют истинную причину конфликта.

Деятельность учителя музыки – дирижера – одна из сложнейших в ряду музыкальных профессий. Кажущееся отсутствие трудностей здесь, по словам Лео Гинзбурга, является источником величайших недоразумений. Хорошие межличностные отношения, складывающиеся у дирижера с хоровым коллективом, помогают музыкантам и дирижеру быть в хорошем контакте и увлеченно служить этому виду искусства.

Черты личности дирижера, стиль его обращения с музыкантами накладывают на учеников особый отпечаток в манере пения, что хорошо улавливают опытные дирижеры.

Очень важной проблемой является умение дирижера делать своим ученикам критические замечания в адрес их исполнения. Многие из них воспринимают подобные замечания болезненно, так как несколько замечаний дирижера одному и тому же юному певцу о том, как лучше спеть ту или иную фразу, может быть воспринято им как урон его профессиональному престижу.

В большинстве случаев деятельность ученика требует коллективных усилий, а поведение хориста в коллективе имеет свои закономерности. Для успешного участия в ансамбле каждый музыкант, по-видимому, должен обладать определенной долей конформизма, которая вместе с опытом перерастает в умение согласовывать свои действия с действиями партнера. Любой хоровой коллектив в ходе своего развития проходит ряд стадий развития, и сплоченный коллектив музыкантов отличается единством во мнениях, взглядах и установках. В таком коллективе человек чувствует себя уютно и получает наибольшие возможности для развития своей

личности. Одним из лучших методов развития хорового коллектива является групповая дискуссия по важнейшим делам и стоящим перед ним целям.

Одной с главных ветвей, согласно-исполнительской деятельности учителя музыки и руководителя хорового коллектива, является психология распевания.

К психологии распевания надо отнести: 1) заинтересованность; 2) воспитание внутренней свободы; 3) конкретные дыхательные и вокально-хоровые упражнения, необходимые для выработки профессиональных певческих навыков. Рассматривая эту проблему, учитель должен найти правильный стиль взаимоотношений с учениками на уроке музыки и на занятиях с хором, потому что знание психологических принципов организации коллективной деятельности представляется абсолютно необходимой.

При создании детского хора и работе с ним учитель музыки должен учитывать возрастные особенности данной хоровой степени. Это означает, что хормейстер должен включать подготовительные вокально-хоровые, игровые и дикционные упражнения, и также подбирать хоровой репертуар в соответствии с возрастом учеников.

Одержимость – неперенный, но не единственный признак дирижерского призвания: необходимы музыкальность, т.е. слух (высотный, гармонический, ритмический, тембровый и вокальный), чувство музыкально-смысловой интонации и формы, чувство поэзии и красоты: нужны внимание, воображение, воля, темперамент и ум, а также физическое и нравственное здоровье, ловкость, пластичность, артистизм.

Эти качества, хотя и являются врожденными, развиваются в процессе обучения и творческой практики. Они существуют не как механический набор отдельных элементов, а в целостной системе личности, как органичный комплекс.

Прежде чем приступать к работе по формированию личности своего ученика, учитель должен уметь хорошо разобраться в своей собственной. Особое внимание учитель должен уделять формированию мотивации обучения, потому что личностный и профессиональный рост оказывается напрямую связанным с этой психологической величиной. Предоставление учащимся необходимой свободы, переход к групповым видам деятельности, насыщение обучения личностно значимой информацией – все это положительно сказывается на мотивации обучения. Сам учитель должен постоянно пополнять свой багаж знаний, чтобы ему всегда было что сказать и передать своему ученику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кажэўнікаў, Б. Г. Мастацтва харавых спеваў: дапаможнік для студэнтаў музычна – педагагічных спецыяльнасцей / Б.Г. Кажэўнікаў. – Віцебск, 2005.
2. Кожевников, Б.Г. Как прекрасен этот мир!: пособие для учителя / Б.Г. Кожевников. – Минск, 2002.
3. Кожевников, Б.Г. Эмиссия голоса на уроках музыки и хора с учащимися общеобразовательной школы / Б.Г. Кожевников. – Витебск, 2001.
4. Струве, Г. А. Ступеньки музыкальной грамотности: хоровое сольфеджио / Г.А. Струве. – СПб., 1997.
5. Струве, Г. А. Хоровое сольфеджио / Г.А. Струве. – Москва, 1994.
6. Казачков, С. А. От урока к концерту / С.А. Казачков. – Казань: изд-во Казанского университета, 1990.
7. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – Москва, 1997.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ»

Коробанов С.И., (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистр
искусствоведения, старший преподаватель)
Научный руководитель – Борисевич А.Р.,
кандидат педагогических наук, доцент

В основе лично-ориентированной парадигмы обучения лежит признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Роль педагога заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения. В процессе освоения студентами музыкальных программных средств в рамках учебной дисциплины «Основы музыкальной информатики» мы использовали блочно-модульную систему обучения, которая предусматривает переход к индивидуальной подготовке, перенос центра тяжести на самостоятельную работу специалиста по своему профессиональному совершенствованию, отход от традиционных форм контроля за деятельностью и т.д.

Первым этапом выбора формы обучения являлось проведение входного контроля базового уровня ЗУН и, по его итогам, дифференциация содержания обучения (разделение студентов по группам «А» (преобладание образовательной направленности обучения) и «В» (преобладание практической направленности)). Самостоятельное разделение студентов на группы было опосредовано соотношением целей блока, уровнем притязаний, уровнем энергетических затрат на освоение содержания обучения и личностных интересов. Для этого с первых занятий каждый студент ясно представлял себе будущий объем работы, к выполнению которой он стремился, заключив своего рода, контракт на оценку [1, с.45], получал возможность заранее ознакомиться с задачами каждого периода, продолжительностью, формами обучения, сроками и видами контроля.

С учетом таких условий мы использовали такую форму организации процесса обучения, как коллективную (классификация В.К. Дьяченко) [2, с. 65], с ее наиболее естественным общением динамических, временных пар. Основаниями выбора коллективной формы обучения, с точки зрения освоения музыкальных компьютерных технологий в педвузе заключались, на наш взгляд в следующем:

- воспитательный и развивающий аспект – в динамической группе происходит чередование социальных ролей (руководитель, исполнитель, консультант, скептик и т.д.), что способствует развитию коммуникативных качеств будущих педагогов, состязательности в овладении знаниями и умениями, повышению ответственности каждого студента за результаты учебного труда, уменьшению информационных стрессов;
- образовательный аспект – дифференциация по парам студентов, имеющих примерно одинаковый уровень и темп усвоения материала, позволяет каждому выбирать индивидуальную траекторию обучения и образования, не зависеть от учебного процесса, рассчитанного на среднего студента;
- технический аспект – техническая оснащенность компьютерных классов вузов не всегда гарантирует индивидуальный диалог «компьютер-машина», вследствие чего коллективная форма работы часто оказывается самой оптимальной.

В целях индивидуализации процесса обучения мы использовали форму, включающую базовый и углубленный уровни освоения учебного материала, а также постоянную возможность выбора в изучении теоретической или практической составляющих содержания курса. При такой уровневой дифференциации студенты в составе подвижных и относительно однородных по составу группам, овладевают учебным материалом на следующих уровнях сложности:

1. Общекультурный (научный и практический материал используется в малом объеме, представляет предмет общего ознакомления).
2. Прикладной (содержание учебного курса является важным инструментом профессиональной деятельности студентов).
3. Творческий (свободное оперирование научным и практическим материалом, выходящее за рамки учебного курса).

Результаты экспериментальной работы показали, что использование данной коллективной формы обучения, гибко сочетаемой с индивидуальными предпочтениями студента, способствует повышению уровня мотивации к изучению музыкальных компьютерных технологий; формированию у студентов знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных качеств, необходимых для эффективного использования музыкальных компьютерных технологий; комплексного подхода к решению прикладных творческих задач; достижению комфортной атмосферы процесса творческой самореализации студентов; реализации индивидуального графика прохождения учебной дисциплины, в зависимости от личностных потребностей, уровня притязаний, творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Пустовит, В.И. Преемственность инструментальной подготовки учителя музыки // Преемственность в системе муз.-пед. образования: материалы. науч.-практ. семина. БГПУ, Минск, 4-8 окт. 1999 г. / Бел. гос. пед. ун-т. – Мн., 1999. – С. 43–46.
- 2 Дьяченко, В.К. Общие формы организации процесса обучения / В.К. Дьяченко. – Красноярск: 1984. – 87 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Кривец Л.В. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Александрова С.А.,
магистр искусствоведения, старший преподаватель

Развитие и формирование творческой личности является глобальной проблемой современности. Множество технических нововведений и информационных технологий, многогранность взаимоотношений человека с окружающим миром выдвигают перед воспитанием важную задачу – развитие творческого потенциала личности, определяющего способность человека к созиданию во всех сферах жизнедеятельности.

В условиях реформы школьного образования происходят изменения в целях, задачах и содержании воспитательного процесса. На современном этапе доминирующим является создание условий для формирования социально адаптированной личности, готовой к созидательной творческой деятельности, а также развитие такого показателя творческой личности, как творческая актив-

ность учащихся, которая является высшим уровнем всех видов активности детей младшего школьного возраста.

Качества творческой личности развиваются непосредственно в творческой деятельности. Ряд исследователей рассматривают понятие «творческая деятельность» в тесном единстве с понятием «активность».

Например, В.В. Белич считает, что понятие «творческая деятельность» есть «синтез трех понятий – активности, осознанности и творчества». Он признает, что «активность человека, не будучи глубоко осознанной, может быть творческой (например, в художественном творчестве). С другой стороны, хорошо осознаваемая активность не всегда оказывается творческой» [1].

В педагогике музыкального образования проблема творческой активности рассматривается многосторонне. Так, Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский отмечали необходимость стимулирования творчества и предварительного усвоения определенных умений и навыков для развития активной личности в процессе творческой деятельности. Творческую активность на первый план в педагогическом процессе выдвигал и А.Л. Маслов, при этом отмечая, что только в активной деятельности возможны рождение мысли и работа фантазии.

Активность – возрастная черта школьника начальных классов. Услышав музыку, ребенок тут же начинает сопровождать ее двигательными реакциями, он с радостью включается в различные виды деятельности, но его желание быстро гаснет. Это говорит о стихийном характере творческой активности школьника на данном возрастном этапе. При отсутствии правильного педагогического взаимодействия взрослого с ребенком творческая активность последнего может вообще исчезнуть. Это связано с обеднением чувственных впечатлений и творческих действий.

Для младшего школьника характерна неустойчивость мотивов, но именно у него в связи с перестройкой интересов и потребностей возникает желание проявить себя в творческой деятельности. В отличие от старших школьников и студентов, дошкольники, младшие школьники и подростки более заинтересованы процессом, чем результатом деятельности. Школьник часто включается в творческую деятельность, не столько желая узнать что-то новое, сколько из интереса, желания самоутвердиться, посоперничать с одноклассниками, заслужить похвалу, порадовать близких, а в большинстве случаев – просто поиграть.

По своей удивительной способности вызывать творческую активность искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека.

Музыкальное развитие оказывает моральное воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, чуткость в искусстве и в жизни.

Для младших школьников творчество особенно важно, т.к. только через собственную игровую или практическую деятельность можно постигнуть законы развития музыкальной и танцевальной речи: звук, ритм, фразу, предложение, интервалы и т.д. При этом всегда имеется конечный результат творчества в виде музыки, песни, танца, этюда, импровизации. Таким образом, дети постигают и законы развития всех видов музыкально-танцевальной деятельности как искусства.

Уроки музыки, построенные на творческих заданиях, способствуют развитию креативности детей, их творческой активности, воспитывают отзывчивость, художественное воображение, активизируют образно-ассоциативное мышление, память, наблюдательность, интуицию, формируют внутренний мир.

Педагогическое руководство учителя музыки учебно-воспитательным процессом на современном этапе должно не только учитывать широкий спектр объективных и субъективных факторов, но и, применяя наиболее эффективные формы и методы, создавать необходимые оптимальные педагогические условия, выявлять и расширять пути влияния на развитие творческой активности учащихся начальных классов, стимулировать это развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белич, В.В. Творческая активность как компонент творческой деятельности личности // Творчество и педагогика: материалы всесоюз. науч.-практ. конф., Витебск, 25–26 сент. 2008 / Отв. ред. Л.П. Буюева и др.; Секц. 3: Креативные исследования и педагогика. / Отв. ред. матер. секции В.С. Маловичко. – М., 1998. – С. 206–208.

ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Курашевич А.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистр искусствоведения, старший преподаватель)
Хохлова Е.Г. (УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)

Всю историю человечества певческий голос считался даром Божьим. Он всегда вызывал священный трепет, зависть и желание овладеть им. Огромный культурный и бытовой интерес к пению, как к чему-то прекрасному и непонятному, приводил к возникновению многочисленных вокальных школ и методов постановки голоса. Но в строгом смысле назвать их методами нельзя. Это были попытки найти пути к голосу через личные вокальные ощущения педагога. Каждый из них предлагал свой метод, будучи, как правило, прекрасным певцом. На самом же деле речь шла не об обучении ученика, а о совершенствовании уже имеющегося у него от природы голоса, развитии его природных качеств. В этом случае положительный педагогический результат может быть достигнут только при достаточно близких совпадениях вокальных ощущений педагога и ученика.

Проблема развития и постановки детского голоса актуальна и в настоящее время. Возникает вопрос: почему ни в одной области музыкальной педагогики, кроме вокала, нет такой ситуации, когда педагог не может научить ученика своей профессии, и не только не может, а прямо губит его природные возможности? Ответ один – педагог не знает, как это сделать, и пытается решить проблему «в лоб», прямолинейно – он показывает, как надо петь [1, с. 12].

Только последние достижения акустики и физиологии позволили разобраться в сложнейшем механизме координированной работы голосообразующих мышц, в роли каждой из них в процессе пения и методах тренировки этих мышц. Благодаря этому постановка голоса и само певческое искусство получило крепкую научную базу, позволяющую без риска навредить начинающему певцу пройти ему весь путь с «нуля» до профессионального певческого голоса. Метод показа, сгубивший невероятное количество голосов, карьер и судеб, уходит из педагогической практики.

Решающий вклад в создании науки о певческом голосе внесли выдающиеся учёные: Р. Юссон (Франция), Л. Б. Дмитриев (Россия), Д.Е. Огороднов (Россия). Юссон и Дмитриев изучали акустико-физиологическую сторону вопроса.

Огороднов – методико-педагогическую. Также изучением вопросов о развитии певческого голоса занимались классики вокальной педагогики XIX века Гарсиа, Ламперти, М.И. Глинка, которые уделяли особое внимание певческому диапазону. Они постоянно предупреждали, что старость и болезнь не сгубили столько голосов, сколько сгубило злоупотребление верхами. Левидов И.И., Багаду-ров В.А., Работнов Л.Д. Злобин К.В., Заседателей Ф.Ф. тоже написали немало работ по развитию и охране певческого голоса [1, с. 49].

Для правильного подхода к решению певческих и педагогических задач необходимо знать схему устройства голосового аппарата и его взаимосвязь с органами человеческого организма, принимающими непосредственное участие в процессе пения.

Все органы, участвующие в голосообразовании, в совокупности образуют так называемый *голосовой аппарат*. В его состав входят: ротовая и носовая полости с придаточными полостями, глотка, гортань с голосовыми связками, трахея, бронхи, легкие, грудная клетка с дыхательными мышцами и диафрагмой, мышцы брюшной полости. Так же в голосообразовании принимает участие и нервная система, соответствующие нервные центры головного мозга с двигательными и чувствительными нервами, соединяющими эти центры со всеми указанными органами. Для правильного понимания процесса голосообразования необходимо знать анатомические особенности и принципы работы всех органов голосового аппарата: *гортань* (орган, где происходит «зарождение» голоса, она выполняет тройную функцию (дыхательную, защитную, голосовую) и имеет сложное строение), *трахея* (состоит из двух крупных бронхов, которые древовидно разветвляясь, превращаются во все более мелкие. Такое строение позволяет мелким бронхам выполнять роль клапанов, регулирующих подачу воздуха из легочной ткани во время голосообразования), *диафрагма* (регулирует скорость истечения воздуха и под складочное давление при образовании звуков и изменении их силы), *миндалины* (выполняют защитную функцию: в них задерживаются попавшие в глотку микробы).

В пении, так же как и в обычной речи, необходимо наличие аппарата как создающего, так и воспринимающего звуки. Слуховая и голосовая функции тесно взаимосвязаны. Общеизвестно, что ребенок, полностью потерявший слух в раннем детстве (до года) в результате заболевания органов слуха, становится не только глухим, но и немым. Связь между слухом и голосом двусторонняя: не только голос не может формироваться без участия слуха, но и слух также не может развиваться без участия голосовых органов. При формировании и развитии вокальных навыков все время происходит коррекция работы участвующих органов: отменяются лишние, закрепляются и совершенствуются нужные движения. Весь этот процесс невозможен без контроля ощущений слуховых, мышечных, резонаторных. Слух является основным регулятором голоса. В процессе обучения пению при помощи слуха певец должен научиться различать все тонкости звучания своего голоса, развить слуховые представления о своем голосе, сознательно контролировать деятельность голосового аппарата [2, с. 13].

Качество звучания голоса певца зависит от многих атомо-физических факторов, в том числе от формы и размеров надгортанных полостей, в частности небного свода.

Голоса детей по звучанию весьма отличаются от голосов взрослых. Основная их физиологическая особенность заключается в хрупкости, непрерывном развитии. Возрастные изменения в детских голосах связаны с физиологическим становлением всего организма. Однако этот процесс проходит по-

разному. Многое зависит от состояния организма, степени музыкальности ребенка, музыкальной среды.

Чтобы развивать и воспитывать детские голоса, учителю необходимо знать певческие возможности школьников.

– Рабочий диапазон голоса детей 5–6 лет сравнительно невелик и колеблется между re^1 и re^2 октавы. С приближением к верхнему и нижнему отрезкам диапазона заметно ухудшается дикция, что связано с особенностями звукоизвлечения в этом возрасте. Следует с осторожностью использовать крайние звуки рабочего диапазона голоса детей этой возрастной категории.

– У младших школьников происходит становление характерных качеств певческого голоса. Поэтому тембры детских голосов должны постоянно находиться в центре внимания учителя.

– Сила голоса учащихся 9–11 лет имеет иной характер. Переход на эту стадию развития детского голоса происходит плавно, без заметных скачков и срывов. Голоса детей в процессе становления приобретают чуть большую громкость, звонкость, серебристость. Повышается упругость верхних резонаторов (область мягкого неба, надгортанные полости). Идет интенсивное развитие голосовой мышцы.

– В 12–13 лет певческий диапазон достигает обычно децимы (до¹–ми² иногда фа²). Дети этого возраста – в подавляющем большинстве обладающие более или менее сформировавшейся голосовой мышцей, что создает для руководителя хора дополнительные возможности в исполнительской деятельности.

– Развитие голоса на возрастной стадии 12 – 13 лет становления проходит скачкообразно. И это естественно, так как в рассматриваемый период приближается время «глобальных» возрастных изменений в голосе – *мутации*. С мутацией связано понижение устойчивости нервной системы. Мутационный период у девочек проходит менее болезненно и заметно, чем у мальчиков.

– В 14 – 16 лет голоса мальчиков постепенно становятся мужскими, а голоса девочек – женскими. Диапазоны голосов в этот период весьма индивидуальны, и можно наметить лишь их примерные границы. Сопрано первые: до¹ – соль²; сопрано вторые: ля малой – ми² октавы; юношеские голоса – теноры: до малой – ми¹ октавы; басы: си большой – до¹ октавы.

– Учащиеся 16–17 лет. Их голоса уже обладают элементами взрослого звучания. В пении выявляются индивидуальные тембровые особенности, своеобразие певческой манеры. При щадящем и рациональном певческом режиме пения в предмутационный и мутационный период голоса юношей и девушек развиваются плавно, постепенно, умения и навыки владения «взрослым» голосом приобретаются быстрее, становятся прочными [3, с. 49].

Для того, чтобы голос обладал блеском, чтобы не нарушить органические взаимосвязи комплекса функций певческого голоса следует все качества певца развивать по возможности одновременно, в пределах его психофизиологических и физических возможностей в данное время. Развитие всех сторон вокальной технике должно осуществляется параллельно: звукообразование, формирование звука; дыхание, резонирование, артикуляция, развитие динамики, дикция, сила звука.

В частности, в процессе звукообразования необходимо учитывать следующие моменты: положение гортани, момент «памяти вдоха», эластичность дыхания, координация между напряжением связок и подачей дыхания. При вокализации большое значение имеет умение пользоваться «зевком»; правильное физиологическое формирование звука соответствует оптимальному акустическому состоянию голосового аппарата – минимальному сопротивлению звукопроводящих полостей звуковому потоку, что позволяет получить максималь-

ный звук при минимальных физических затратах. Голосовой аппарат работает с «наилучшим коэффициентом полезного действия», наиболее естественно; прежде чем приступить к занятиям, необходимо обратить внимание на установку корпуса и головы; основой звукообразования и пения в целом является дыхание. Певческое дыхание – важнейшее выразительное средство в воплощении музыкальной фразы. Благодаря правильному дыханию голос не устает; очень важно звучание верхних воздушных полостей – они одновременно являются звукопроводами и резонаторами. Именно резонирование обертонов обеспечивает красоту тембра певческого голоса. При резонансе увеличивается не сила звука, а громкость – за счет усиления высоких обертонов; певец должен свободно петь звуком любой силы – от «pp» до «ff», в пределах своих голосовых возможностей. При развитии голоса область динамического диапазона расширяется в пределах природных голосовых данных певца, за счет увеличения силы звука и умения петь тихо; пение – искусство, соединяющее музыку и речь, творчество композитора, поэта и исполнителя. Наиболее сложной задачей обучения пению является работа над артикуляцией (т.е. работа губ, языка, мышечного аппарата лица), т.е. нахождение баланса между неестественной формой гласных в пении и необходимостью сделать эту неестественность незаметной для слушателя, сделать её воспринимаемой как естественную. Работа артикуляционного аппарата в музыкальной речи отличается от разговорной речи; постепенность развития голоса гарантирует от порчи и профессиональных заболеваний. Постепенность должна соблюдаться во всем – в динамике голоса (piano – forte), в технике (от простых упражнений к более сложным), в звуковысотном диапазоне (от пения на середине к постепенному расширению диапазона в обе стороны), по темпам (от медленного выпевания отдельных нот и пассажей к максимально быстрым). Критерием допустимости темпа является, главным образом, чистота выпевания на свободном звуке [4, с. 96].

Проведя анализ методической и педагогической литературы, можно прийти к следующим выводам и обобщениям: вокальная речь является результатом сложной и слаженной работы многих частей организма, её совершенство во многом зависит от правильной организации работы гортани, резонаторов, внятной дикции, развитого слуха, мышечного раскрепощения исполнителя. Необходимо придерживаться систематичности и последовательности в работе над развитием певческого голоса, в подаче материала, а также его доступности и наглядности. Необходимое условие в работе – индивидуальный подход к обучающим вследствие: психофизических различий, различной степени подготовленности, различных способностей и восприимчивости, неодинакового общефизического состояния, различных индивидуальных особенностей голосового аппарата [5, с. 121].

Создано множество методик для изучения певческого голоса, голосового аппарата. Разработано огромное количество методов, средств для развития и охраны певческого голоса. Но многообразие методов постановки голоса суживается до одного – принципиально единственно верного, который исключает искажающее влияние вокальных ощущений педагога на формирование голоса ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Люш, Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д.В. Люш. – Киев: Муз. Украина, 1988. – 144 с.
2. Горланова, Г.Н. Некоторые вопросы постановки и развития певческого голоса: методические рекомендации / Г.Н. Горланова. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2001. – 21с.

3. Дмитриева, Л.Г., Черноиваненко, Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец 03.05.00 / Л.Г. Дмитриева – Москва: Просвещение, 1987. – 207 с. ил.
4. Анিকেева, З.И.; Аникеев, Ф.М. Как развить певческий голос / З.И. Анিকেева, Ф.М. Аникеев. – Кишинев: «Штиинца», 1981. – 124 с.
5. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 368с., нот, ил.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «МАРШЕВОСТЬ» НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Ли Я На (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Ананченко Г.В.,
кандидат педагогических наук, профессор

Марш, наряду с песней и танцем – один из самых распространенных жанров музыки. Он звучит на парадах, спортивных состязаниях, траурных церемониях, – всюду, где необходимо усилить чувство сплоченности, торжественности и строгости. Музыка маршей очень выразительна и эмоциональна, полна достоинства. Не случайно национальные гимны большинства стран имеют маршевую основу.

Маршевая музыка чрезвычайно разнообразна по своему содержанию и комплексу музыкально-выразительных средств. Многие композиторы включали и включают марши в свои более крупные произведения – симфонии, оперы – для передачи героических, скорбных, шуточных, гротескных и других образов. Мы можем найти марши в сочинениях Л. Бетховена, Ф. Шопена, М.И. Глинки, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, Н.Я. Мясковского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, а также наших современников. Марш как один из «трех китов» (Д.Б. Кабалевский) пронизывает всю классическую и современную музыку – симфоническую и камерную, вокальную и инструментальную.

Марши бывают разными по характеру: походными, торжественными, траурными, сказочными, игрушечными и т.д. Каждый вид марша определяет наиболее характерный для него комплекс средств музыкальной выразительности.

Именно в музыке, предназначенной для слушания, а не для бытовых нужд, характерные черты марша, которые переходят в произведения других жанров, дали начало такому явлению как «маршевость» в музыке. Маршевость – это понятие, которое обозначает характер музыкального произведения, включающего характерные признаки марша как жанра, и прежде всего, это признаки, касающиеся его метроритмической структуры.

Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие, в том числе и музыковедческое, проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются определенные этапы. В начальной школе учащиеся проходят следующие этапы при формировании данного понятия.

1-ый этап. Организация наблюдений учащихся над музыкальным материалом в целях накопления слухового опыта. При этом учащиеся абстрагируются от конкретного названия произведения и обнаруживают их характерные признаки.

2-ой этап. Работа по обобщению выделяемых признаков и установлению связей между признаками. Введение термина и знакомство детей с определением изучаемого понятия.

3-ий этап. Музыкальная практическая деятельность, предназначенная для осознания учащимися формулировки данного определения, уточнения сущности признаков и связей между ними. И, главное, умения слышать характерный комплекс музыкальных выразительных средств, свойственных данному явлению.

4-ый этап. Конкретизация учащимися изучаемого материала в процессе применения знаний в музыкальной практике:

а) творческая деятельность, направленная на выработку практических умений владения музыкальным языком;

б) углубление и систематизация знаний путем установления связей между изучаемым понятием и музыкальным материалом.

Освоение понятий «марш» и «маршевость», наряду с понятиями «песенность» и «танцевальность» дают учителю возможность объединить большое музыкальное искусство с уроками музыки в школе, обеспечивая при этом теснейшую связь этих уроков с жизнью.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лю Цзягэн (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс)
Научный руководитель – Карташев С.А.,
кандидат педагогических наук, доцент

Каждое из искусств по-своему отражает жизнь, запечатлевает ценностное отношение человека к миру. Обладая специфическим языком, системой выразительных средств, художественное произведение особым образом реализует свои коммуникативные функции. Оно не только является источником самого процесса восприятия, но и управляет им. Существует глубокая зависимость между структурой произведения искусства и структурой его восприятия.

Музыкальное воспитание не должно ограничиваться поверхностным знакомством детей с искусством. Важно развивать у ребенка потребность общения с музыкой, способность чувствовать ее красоту, интонационно-образное своеобразие, находить в художественном произведении личностный смысл, переживать ее содержание как часть жизни, использовать как источник творческой энергии. От этого зависит эффективность эстетического воспитания в общеобразовательной школе, его действенность и результативность.

Музыкальное восприятие – сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Слушатель как бы «вживается» в музыкальные образы произведения. Однако почувствовать в музыке настроение – это ещё не все, важно осмыслить идею произведения. Строй адекватных мыслей и чувств, понимание идеи возникают у слушателя благодаря активизации его музыкального мышления, которое зависит от уровня общего и музыкального развития.

Музыкальное восприятие есть процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа. В основе этого процесса лежит оценочное отношение к произведению.

Цель работы – поиск эффективных путей развития восприятия музыки учащимися младших классов на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Объект исследования – деятельность учащихся на уроках музыки в начальной.

Предмет исследования – развитие музыкального восприятия младших школьников на уроках музыки.

Гипотеза исследования – уроки музыки, включающие систему заданий художественно-педагогического анализа, активизируют развитие музыкального восприятия младших школьников.

Эмоционально-осознанное восприятие музыкального произведения способствует более глубокому проникновению в его содержание и осмыслению его идеи. При этом восприятие музыкального образа зависит от уровня развития музыкальных и творческих способностей слушателя.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие. Грамотный слушатель должен уметь понимать особенности строения различных музыкальных произведений и выразительные средства музыкального языка.

Исходя из цели и гипотезы, нами были поставлены следующие задачи:

- изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме;
- рассмотрение процесса восприятия, особенностей музыкального восприятия младших школьников;
- выявление эффективных путей развития музыкального восприятия учащихся на уроках музыки в начальной школе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ педагогической, психологической, философской литературы по проблеме; наблюдение, беседы с учащимися, учителями начальной школы; экспериментальная работа, включающая анализ музыкальной деятельности младших школьников.

Сложные и ответственные задачи формирования музыкального восприятия учителю во многих случаях приходится решать самостоятельно, не имея для этого ни должной теоретической подготовки, ни научно обоснованных методических рекомендаций, ни оперативной психолого-педагогической информации. Процесс организации музыкального восприятия в результате сводится к поиску литературных или надуманных сюжетов, различного рода трафаретным истолкованиям, подтягиванию художественного содержания до уровня жизненных прообразов, свободных ассоциаций, формальному выявлению выразительных средств, жанровых характеристик музыки и пр.

Одной из задач анализа является включение детей в активное творческое сопереживание. Оно может проявляться на уроке по-разному, в услышанной речи или во внешних ее проявлениях (словах, метафорах, речевых интонациях, восклицаниях), в телесно-моторных реакциях, в различного рода движениях, в пластике, мимике, жестах и многом другом. Все это может иметь место на любом хорошо организованном занятии и будет свидетельствовать о включении ребенка в процесс восприятия. Важно вовремя заметить это и сделать соответствующие выводы, поощрить школьника, сопоставить его переживания со своим собственным пониманием музыки, а при необходимости и скорректировать восприятие.

На каждом этапе музыкального воспитания школьников решаются конкретные задачи, определяются методы педагогического воздействия, оптимальные условия работы с учащимися. Важно помочь ребёнку установить духовно-личностный контакт с музыкой, вызвать эмоциональный отклик, сформировать интерес к искусству, потребность в художественном познании.

Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников, и происходит оно в процессе всех видов музыкальной деятельности. Например, чтобы разучить песню, её надо сначала послушать, исполняя песню, важно вслушиваться в чистоту интонирования мелодии, выразительность её звучания; аккомпанируя на ритмических инструментах, двигаясь под музыку, необходимо следить за её изменением, развитием и передавать в движении свое отношение к произведению.

Развивая у учащихся восприятие музыки, учитель стремится формировать у них способность следить за развитием музыкального образа. Поэтому во время слушания пьес (в частности, маршевых, танцевальных) он постоянно ориентирует ребят на то, чтобы они внимательно слушали музыку до конца, замечали изменения в ее развитии. С этой целью можно предложить первоклассникам, например, остановиться вместе с последним звуком марша, смело притопнуть или ударить в бубен в конце танца.

В процессе восприятия музыки детям прививается любовь к высокохудожественной музыке, формируется потребность в общении с ней, воспитываются их музыкальные интересы и вкусы, формируется представление о том, что музыка рассказывает об окружающей жизни, выражает чувства и мысли, настроения человека.

Восприятие музыки является одним из немногих видов художественной деятельности, максимально открытых для творчества. И в этом случае оно выступает как форма, в которой это творчество может реализоваться. Вместе с тем для того, чтобы полноценное общение с музыкой состоялось, стало содержательным, слушателю необходимо приложить духовные усилия. Без активной творческой позиции, стремления навстречу эстетическому переживанию, мир музыкальных образов оказывается непроницаемым для человека.

Эмоциональное восприятие содержания произведения углубляется благодаря осознанию его своеобразия, обогащению представлений о выразительных средствах музыки. Понимание содержания произведения и средств выразительности начинается с осмысления жанровых особенностей музыки. Жанр песни, танца, марша первоклассники определяют легко. Поэтому, давая учащимся примеры самых разных музыкальных жанров, учитель стремится, чтобы они не только почувствовали ее характер, но и осознали особенности каждого жанра. Для этого им дается задание сопоставить пьесы и найти в них общее.

Создание установки на восприятие музыкального произведения не только направляет внимание учащихся, но и помогает им раскрыть его образное содержание. При этом в каждом конкретном случае учитывается своеобразие произведения и музыкальный опыт школьников.

Важное значение для развития восприятия музыки имеет метод сравнения музыкальных образов. Умелое использование этого метода позволяет активизировать слуховое внимание учащихся, находить различия сначала в контрастных произведениях, а затем отмечать более тонкие особенности в произведениях, похожих по настроению. Большую пользу тут может оказать составление музыкальной коллекции.

Формирование музыкального восприятия и умение анализировать музыкальные произведения проходит через определенные этапы: сначала дети воспринимают общий характер музыки, темп, динамику, регистр, тембр; далее они стремятся понять, о чем музыка, в чем ее смысл.

В процессе восприятия музыки детям прививается любовь к высокохудожественной музыке, формируется потребность в общении с ней, воспитываются их музыкальные интересы и вкусы, формируется представление о том, что му-

зыка рассказывает об окружающей жизни, выражает чувства и мысли, настроение человека.

Восприятие музыки тесно связано с задачей формирования музыкально-эстетического вкуса. Вкус характеризуется тем, что человек предпочитает, выбирает и оценивает как наиболее интересное, нужное.

Восприятие, поскольку оно связано с индивидуальностью, ее личным опытом, тоже индивидуально, различно; в значительной степени оно определяется особенностями нервной системы индивида; оно всегда остается рефлекторно-целостным живым созерцанием.

Восприятие всегда связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. Воспринять какой-либо объект или предмет – это значит суметь отнести его к какому-то определенному классу, как правило, более общему, чем данный единичный предмет. Поэтому восприятие является первым этапом любого мыслительного процесса. Это дало повод американскому психологу Дж. Брунеру определить восприятие как «процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории».

Необходимыми условиями полноценного музыкального восприятия являются: систематическое педагогическое руководство, эмоциональная открытость педагога и детей (выражение радости, удивления, восхищения музыкой), интересная форма подачи музыкальных знаний, небольшие объемы музыкальных произведений.

Вид музыкальной деятельности – слушание музыки – дает возможность познакомить детей с доступной им музыкой известных композиторов, получить необходимые знания о музыке, её выразительных средствах и музыкантах.

В дальнейшем развитие способности художественного восприятия происходит на более сложном образном и конкретно-познавательном материале. Через восприятие настроения и характера произведения, знание его особенностей, художественного своеобразия, жанра дети осваивают довольно широкий диапазон оттенков «отзывчивости».

Восприятию музыки надо учить. Известно, что содержанием музыки являются чувства, настроения, мысли человека. Прежде всего, важно, чтобы школьник осознал музыкальное произведение как целостный музыкальный образ.

ВЫЯВЛЕНИЕ НЕВЕРНО ПОЮЩИХ ДЕТЕЙ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С НИМИ

Позднякова Л.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс)
Научный руководитель – Горланова Г.Н., преподаватель

Пение создает самые благоприятные условия для формирования общей музыкальной культуры. Необходимо стремиться, чтобы пение детей постепенно приближалось к достижению уровня подлинного искусства.

Первоначальный этап по вокально-хоровому пению на уроке – определение уровня музыкальных способностей ребенка. Следует провести диагностику, а полученные результаты зафиксировать.

Примерные задания для определения ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма.

Для установления уровня развития ладового чувства:

Задание 1. Прослушать музыкальное произведение. Наблюдаю за эмоциональным восприятием музыки. Провожу беседу о содержании музыки, о выразительном значении динамики, характере мелодических интонаций, выразительных тембрах инструментов. Прошу детей изобразить характер музыки в движении.

Задание 2. Сочинить мелодию на заданный текст. Предлагаю закончить мелодию на тонике. Можно использовать вопросно-ответную форму.

Задание 3. Выполнить упражнения на различение лада.

Для установления уровня развития музыкально-слуховых представлений:

Задание 1. Узнавать направление движения мелодии вверх, вниз, на месте (вверху или внизу). Прошу детей ответить, на каком слове изменилось направление движения мелодии.

Задание 2. Спеть любимую песню с аккомпанементом, затем без музыкального сопровождения, чисто интонируя мелодию.

Задание 3. Повторить специально сыгранную незнакомую мелодию.

Для установления уровня развития чувства ритма:

Задание 1. Слышать и распознавать различные ритмические рисунки. Прослушав несложную мелодию (8 тактов), предлагаю детям простучать её ритм, а при повторном исполнении самостоятельно воспроизвести его хлопками или на детских музыкальных инструментах.

Задание 2. Эмоционально, ритмично изобразить музыкальные штрихи *legato*, *staccato*, *non legato*. Дать жанровую характеристику музыкальных произведений. Прослушав пьесы “Мотылёк” Майкапара, польку, марш, дети должны изобразить мотылька (лёгкого, изящного и нежного), веселый танец и решительный, уверенный марш.

Задание 3. Чувствовать изменения характера и темпа музыки, передавать эти изменения в движениях.

Критерии оценки уровня развития музыкальных способностей:

Высокий уровень – быстрое осмысление задания, точное, выразительное его исполнение без помощи взрослого; ярко выраженная эмоциональность (во всех видах музыкальной деятельности); наличие самостоятельности, инициативы.

Средний уровень – эмоциональный интерес, желание включиться в музыкальную деятельность; затруднение в выполнении задания, нужна помощь педагога.

Низкий уровень – ребенок мало эмоционален; «ровно», спокойно относится к музыке; не проявляет активного стремления к музыкальной деятельности.

Критический уровень (редко встречаемая оценка) – негативное отношение к музыке, музыкальной деятельности; отклонения в развитии и здоровье ребёнка; педагогическая запущенность.

Класс можно разделить на три интонационные группы:

1 группа. Дети (с диапазоном не менее сексты (ре-си)) интонируют мелодию без инструментальной поддержки и поют естественным звуком.

2 группа. Дети с несколько суженным диапазоном; характерна нестабильность интонации.

3 группа. «Гудошники».

В основе выразительного пения, формирования слуха и голоса лежат вокально-хоровые навыки. На занятиях стоять или сидеть следует подтянуто, ненапряженно, развернув плечи и держа голову прямо. Эти требования способствуют правильному звукообразованию, формированию певческой установки.

Певческая установка непосредственно связана с навыком певческого дыхания. Три составляющими дыхания являются: вдох, мгновенная задержка

дыхания и выдох. Наиболее целесообразно для пения грудобрюшное дыхание, предусматривающее при вдохе расширение грудной клетки в средней и нижней ее части с одновременным расширением передней стенки живота. “Ключичное” дыхание, при котором дети поднимают плечи при вдохе, недопустимо. С певческим дыханием связано понятие певческой опоры. В пении она обеспечивает наилучшие качества певческого звучания, а также является необходимым условием чистоты интонации. Но не надо забывать, что результаты могут быть обратными: дети напрягаются, сопят, поднимают плечи. Дыхание при пении можно брать по фразам, если фразы превышают физические возможности певческого голоса, необходимо применять цепное дыхание.

Для развития навыков дыхания я рекомендую следующие упражнения, которые можно использовать и на дополнительных занятиях при исправлении интонации:

1. Спокойный вдох (очень распространенное сравнение – понюхать любимый цветок) и спокойный короткий выдох; вдох и выдох повторить по руке педагога 2–3 раза, следить за свободным положением корпуса, головы. Спокойный и плавный вдох и более продолжительный выдох по руке со счетом учителя (раз, два, три ... и т.д.). Счет можно постепенно увеличивать с тем, чтобы учащиеся сами считали при выдохе. В этом упражнении очень важно следить за тем, чтобы дети не набирали при вдохе слишком много воздуха.

2. Взять короткое дыхание и после небольшого задержания постепенно выпускать воздух на «ш-ш-ш...» до полного выдоха. При этом следить за тем, чтобы плечи у детей не поднимались.

3. Долгий вдох, задержка дыхания и быстрый активный выдох на «ф-ф-ф...».

4. Короткими вдохами через нос вдыхать воздух, не поднимая плеч, положив одну руку на диафрагму (ощущение надувания шарика). Выдох происходит при наклоне корпуса вниз.

В практической работе с детьми знание их голосовых возможностей в отношении звукового диапазона, умение грамотно его определить имеет первостепенное значение для правильной организации вокальной работы.

Во-первых, необходимо отыскать в голосе ученика “примарные тоны”, которые совпадают с тонами его спокойной речи. Во-вторых, следует закрепить на этой примарной для данного ученика высоте, попросив его протянуть подольше какую-то гласную. В-третьих, используя элементарную попевку, например из трех ступеней вверх и вниз на слог *ля, лё*, повторять её по полутонам вверх до тех пор, пока у ребенка не появится затруднение при ее исполнении. Появление избыточного напряжения в голосе – признак верхней границы его звуковысотного диапазона. Затем, нужно прослушать звучание его голоса на тонах, расположенных ниже его примарной зоны.

Постепенно, в процессе работы, я стараюсь добиваться:

- пения естественным звуком без напряжения;
- чистого интонирования в удобном диапазоне;
- правильного пения без музыкального сопровождения;
- восприятия и воспроизведения в пении поступенного и скачкообразного движения мелодии;
- умения слышать и оценивать правильное и неправильное пение;
- самостоятельного попадания в тонику;
- эмоционального исполнения как в вокальной группе, так и индивидуально;
- умения чувствовать и соблюдать метроритм.

Проблема чистоты интонирования многих учеников первого года обучения – это лишь вопрос времени. Что мешает ученику верно петь? Причин может быть немало, например: нелюбовь к пению, музыке, стеснительность (в основном у мальчиков), общая вялость, апатичность ребенка или, наоборот, чрезмерная активность, от которой появляется напряжение лица, артикуляционного аппарата, всего корпуса, крикливость в звуке, неумение петь в коллективе, наконец, различные заболевания (болезни горла, связок, миндалин, простуда).

Одна из причин неверной интонации заключается в том, что многие дети еще не обладают устойчивыми навыками пения. Другая причина фальшивого пения и даже «гудения» объясняется следующим: многие неверно поющие дети переносят манеру «разговорного голоса» в пение, у них отсутствует напевность и чистота интонации. Имея неплохой музыкальный слух, они гудят в пределах 2–3 звуков. Поэтому их и называют «гудошниками».

Причина этого в большинстве случаев не сенсорная, а функциональная. Ребенок слышит, что поет не тот звук по высоте, который задан учителем, а правильно спеть не может. Про таких детей говорят, что у них отсутствует координация между слухом и голосом.

Несколько рекомендаций по работе с неверно поющими детьми:

- необходимо сажать их впереди, чтобы они не мешали остальным ученикам;
- учить их слушать себя (плотно закрыть уши ладонями рук, при этом ушные раковины следует пригладить вперед);
- петь звуки на гласную «у» приемом стаккато (на слабой доле) с переходом на легато; добиваться раскрепощения нижней челюсти;
- давать им возможность активнее проявлять себя в выполнении всех заданий (в доступных им пределах, постепенно расширяя эти пределы);
- учить прислушиваться к правильному пению рядом стоящих;
- хвалить их за самый незначительный успех;

Сравнительная характеристика параметров музыкального развития у детей с пониженным уровнем и нормальным, хорошим уровнем певческой подготовки позволяет определить виды работы с отстающими детьми.

Учитывая, что дети младшего школьного возраста ещё любят игровые моменты, я подбираю упражнения таким образом, чтобы каждое упражнение имело интересное содержание или элемент игры, ведь именно интерес помогает детям осознать выразительные особенности пения. Такие упражнения готовят школьников к преодолению различных певческих трудностей, помогают развивать музыкальный слух и голос.

Репертуар должен способствовать развитию и укреплению детского голоса. Я подбираю песни, различные по характеру и тематике. Включаю в репертуар народные песни, произведения фольклора, музыкальные произведения классики в переложении для детского хора. (П.И. Чайковского, Й. Брамса, Г. Иваницко, Ж. Бизе, И.С. Баха, С. Рахманинова и. т. д.), также использую малоизвестные песни.

Главный принцип разучивания – предупреждение ошибок. Лучше лишний раз правильно показать произведение детям, предложить его пропеть несколько раз, в том числе и «про себя», вычленить сложную интонацию, сложный ритм, трудные слоги, но не допускать неверного пения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добровольская, Н. Вокально-хоровые упражнения в детском хоре / Н. Добровольская. – М., 1987.

2. Казачков, С.А. Дирижерский аппарат и его постановка / С.А. Казачков – М., 1967.
3. Казачков, С.А. От урока к концерту / С.А.Казачков. – К., 1990.
4. Комес, Л. Музыкальное воспитание в современном мире / Л. Комес. – М., 1982.
5. Миловский, С. Пособие для учителя / С. Миловский. – М., 1977.
6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1997.
7. Попов, В. Хоровое пение / В. Попов. – М., 1973.
8. Струве, Г. Хоровое сольфеджио / Г. Струве. – М., 1979.

ПРАВОСЛАВНЫЕ ПЕСНОПЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА

Пониная О.Н. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Жукова Т.В., доцент

Православная духовная музыка – пласт русской певческой культуры, который в настоящее время открывается заново. Духовная музыка выражает главным образом религиозные чувства человека. В этом – главное отличие духовной музыки от светской.

Основные характерные черты духовной музыки определяются самим понятием религии как соединения чувств и воли человека с Богом. Отсюда главное свойство духовной музыки – молитвенность. Другой особенностью ее является связь с Божественным словом.

Функционально духовная музыка делится на предназначенную строго для богослужения и внебогослужебную. Любому исполнителю, в том числе и учителю музыки, необходимо понимать особенности и значение этих двух направлений.

Богослужебная духовная музыка, кроме свойств общерелигиозных, имеет еще особое церковное значение, связанное с определением моментов таинства богослужения. Песнопения богослужебного чина всегда неизменны и постоянны, так же как неизменно и постоянно чинопоследование самого богослужения. Именно структура богослужения определяет различные приемы их исполнения, темы, силу звука в зависимости от момента службы и текста.

Духовная музыка, не связанная с богослужебным циклом, не имеет строгих исполнительских канонов и может исполняться в более свободной авторской трактовке.

В сущности, церковное искусство, как и сама церковь, прежде всего, призвано сохранять истину – духовный идеал, не меняющийся исторически. Песнопения поучают слушателей в поэтической, но догматически безупречной форме важнейшим догматам православной веры. Можно сказать, что в песнопениях содержится в поэтическом, популярном и приспособленном для пения виде богословское учение Православной церкви. Музыкальный элемент при этом является средством, чтобы эти тексты при помощи неразрывно связанных с ним мелодий глубже запечатлились в памяти и сознании слушателей и одновременно дать и эмоциональное толкование слышимых и воспринимаемых текстов.

Проникнуть и познать сущность исполнительского стиля церковных песнопений могут помочь высказывания известных религиозных мыслителей.

Иоанн Златоуст призывал к тому, чтобы христианское пение звучало в сердце, а не в одних устах, и каждый звук был бы звуком сердца, выражением мысли, отзывом желаний, поучал он.

Торжественно и радостно восклицает Царь Давид в своем псалме: «Пойте Богу нашему, пойте: пойте Цареве нашему, пойте; яко Царь всея земли Бог, пойте разумно» (псалом № 40).

Православная церковь, вспоминая слова псалма 150 « Всякое дыхание да хвалит господа», считает, что хваление Бога должно быть соединено с дыханием, должно быть живым, одухотворенным, и человек, славящий Бога, должен сам весь являться как бы одухотворенным музыкальным инструментом, в отличие от бездушных инструментов, сделанных человеческими руками. Человеческий голос, как благороднейший естественный инструмент, по силе воздействия не может быть превзойден никаким музыкальным инструментом.

Говоря о духовной музыке, следует четко разграничивать богослужебные литургические песнопения и музыку, написанную на церковные тексты, но предназначенную для концертного исполнения.

Внелитургическая музыка – это многочисленные хоровые концерты, духовные стихи, псалмы и др.

Богослужебные песнопения, звучащие часто в концертном исполнении: «Благослови, душе моя, Господа», «Свете тихий», «Ныне отпускаеши», «Богородице Дево», «Хвалите Имя Господне», «Единородный Сыне», «Отче наш», «Херувимская», «Достойно есть». Эти произведения имеются в репертуаре многих светских хоров.

В православной церкви существует канонический запрет на внелитургическое исполнение таких песнопений, как «Херувимская» и «Милость мира».

Православные песнопения – часть музыкального наследия, без которого невозможно широкое образование хормейстеров, учителя музыки. Духовная музыка связывает нас с прошлым, заставляет задуматься человека про смысл жизни. Поэтому эта музыка – одна из криниц расширения и обогащения кругозора, формирования духовного богатства человека.

Любой хор, исполняющий духовное произведение, обязан донести до слушателя высокий уровень нравственности, заключенный в этой музыке. Произнося священный текст, пронизанный глубочайшим смыслом, молодые люди прикасаются к бесценным сокровищам духовной культуры.

Наличие опыта слушания духовной музыки позволяет решить более успешно задачи в процессе хорового исполнительства, поскольку церковно-каноническая музыка занимает значительную часть репертуара будущего учителя музыки. При этом важнейшим ориентиром для учителя-музыканта является знание особенностей и направлений духовной музыки, эмоционально образная сфера, с учетом своеобразия которой он должен строить все звенья своей работы по развитию у детей адекватного, тонкого и глубокого восприятия духовной музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Ц.П. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVI – нач. XX века / Ц.П. Ильин. – М., 1985. – Ч. 1.
2. Музыкальное образование в школе / Л.В. Школяр, Е.Д. Критская [и др.]. – М., 2001.
3. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.П. Стулова. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ СТУДИИ ЭСТРАДНОЙ ПЕСНИ

Родовская Е.В. (г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс)
Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

На современном этапе общественного развития в сфере образования происходит переосмысление педагогических ценностей, возникает необходимость поиска новых технологий развития личности, наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала. Решение сегодняшних проблем народного образования невозможно без серьезных изменений в системе подготовки учителя, так как именно он является носителем и проводником новых педагогических идей. Корни педагогических исканий наших дней надо искать в изменении общей социокультурной среды последних десятилетий, когда под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи в отечественной педагогике утверждается гуманистический идеал образования. Гуманистический подход к системе обучения и воспитания подразумевает отказ от авторитарного взаимодействия учителя с учениками, от формального подхода к решению педагогических задач. Школа сегодня нуждается в атмосфере доверия, творчества и уважения к личности, которую должен привнести с собой современный учитель музыки. Педагог должен быть для детей не только носителем некоей суммы знаний по музыкальному искусству, но и яркой интересной личностью, умеющей устанавливать и развивать с ними доброжелательные отношения, что приведет к эффективности сотрудничества и плодотворным результатам в учебно-воспитательном процессе.

Ещё А.П. Чехов говорил А.М. Горькому: «Учитель должен быть артист, художник, горячо влюблённый в своё дело!» Как видим, писатель, много думавший о школьном учителе, понятие «артист» распространил на всех педагогов независимо от того, какой предмет они преподают. Нужно, чтобы все науки, – будь то математика или биология, история или география – преподавались как искусство.

Однако сегодня мы всё больше сталкиваемся с учителями, которые принципиально избегают артистизма, потому что считают, что школа не театр, урок не спектакль, учитель не артист. Но ведь артист в широком смысле слова – это виртуоз, мастер своего дела. Артистизм – это деятельность, поднятая до уровня искусства, это высший уровень совершенства в своей работе. Без него ребята на уроке или в какой-либо форме внеклассной музыкальной деятельности не смогут подняться на желаемую духовную высоту.

Общеизвестно, что наиболее высокие успехи в воспитании и образовании достигаются в тех случаях, когда работа личности над собой осуществляется на фоне коллективной деятельности. Наличие в коллективе общих интересов и целей оказывает существенное влияние на становление мотивационной сферой личности каждого студента.

Когда учащиеся погружаются в поток коллективной деятельности, тогда открываются такие стороны человеческой индивидуальности, которые при других условиях не могут быть обнаружены. В настоящем коллективе личность не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления своих лучших сторон.

Известно, что коллективная познавательная деятельность влияет на личность учащихся, повышает интерес к обучению, развивает организаторские и творческие способности, формирует общественную направленность личности и эффективно ориентирует на педагогическую профессию.

Для становления коллектива необходима совместная деятельность, в которой могут быть созданы ситуации, требующей коллективного напряжения,

преодоления. Это помогает раскрыть в личности качества, порой неожиданные для неё самой.

На всех стадиях развития коллектива спланируют традиции – устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи и желания членов коллектива. Традиции помогают выработать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь. В студии эстрадной песни такими традициями являются репетиции, совместные концертные выступления, участие в конкурсах и фестивалях, творческие встречи с профессиональными представителями жанра популярной музыки.

Студия эстрадной песни создаёт необходимые условия для постоянного самообразования и самосовершенствования будущих учителей музыки, нравственно-психологическую среду, в которой в конечном итоге он должен сформироваться как личность. Творческие принципы коллектива постепенно становятся принципами его членов.

Главным фактором, влияющим на становление отдельной личности в коллективе, является целесообразно организованная профессионально ориентированная общественно полезная деятельность на основе нравственно ценных деловых отношений.

Современные эстрадные коллективы отличает стремление к развитию индивидуальности. В связи с этим руководителю нужно использовать самые разные способы и средства, чтобы создать наилучшие условия для этого (поручать как можно большему количеству участников студии исполнение сольных песен, отдельных эпизодов и запевов, поощрять того или иного певца, отметив его внимание, активность, хорошую интонацию, память, чувство ансамбля, чувство сцены и т.п.).

Творческое направление коллектива. Разнообразие репертуара и художественных средств воплощения, дух творчества является необходимым фактором, способствующим раскрытию индивидуальности каждого участника студии.

Велика и ответственна роль руководителя творческого коллектива: это не только педагог, но и музыкант, артист, способный увлечь, повести за собой, научить певческому мастерству, добиться незаурядного исполнения. Много в деле воспитания участников студии зависит от одухотворённости руководителя, умения направить творческую энергию коллектива в нужное русло. Только при условии слияния усилий всего коллектива, зритель вовлекается в сценическое исполнение, что приводит к возникновению самого драгоценного в искусстве – слиянию сцены и зрительского зала. Внутреннее единство приобретает в результате воспитания коллектива единомышленников, где мировоззрение и эстетические убеждения едины.

Анализ практического опыта творческих вокальных коллективов города позволил обнаружить, что при целенаправленном использовании форм и методов театральной педагогики можно значительно обогатить, активизировать процесс формирования артистизма личности будущего специалиста, сделать его педагогически управляемым.

Учитывая синтетический характер вокально-хорового и театрального искусства, их специфические особенности, в процессе формирования артистизма личности будущего педагога-музыканта мы можем использовать систему специальных методов, которая включает в себя 5 групп, каждая из которых имеет своё функциональное предназначение:

1. Традиционные методы (словесные, наглядные, практические);
2. Методы проблемно-творческого характера (создание проблемных ситуаций, постановка учебных проблем);
3. Методы «погружения» в среду художественных образов и музыкально-эстетических ценностей;
4. Методы организации творческой деятельности;

5. Методы стимулирования к активному освоению необходимых профессионально-педагогических качеств (игровые, соревновательные ситуации).

Группа **традиционных методов** (словесных, наглядных, практических) предназначена для накопления знаний в области освоения вокальной техники и приёмов актёрско-сценического мастерства; организации певческой деятельности, развития навыков эстрадного исполнения.

Группа **методов проблемно-творческого характера** может активно применяться на всех этапах формирования артистизма личности будущего педагога-музыканта. С их помощью на занятиях в студии создаются проблемные ситуации сопоставления и сравнения исходных и контрастных образов в песнях различных жанров; выявляются наиболее целесообразные выразительные средства для передачи драматургии.

Группа **методов создания специальных ситуаций** «погружения» в определённую музыкально-эстетическую среду позволяет через систему переживаний, заложенных в образном содержании песен, создавать определённую атмосферу на репетиции. Прослушивание аудио и видеозаписей способствует освоению музыкальной культуры различных стилей и направлений.

К группе **методов организации творческой деятельности** относится обширная концертно-исполнительская практика, помогающая создавать благоприятные условия для реализации и закрепления приобретённых профессионально-педагогических навыков на публике.

Методы стимулирования к активному освоению приобретённых навыков содействует эффективности решения поставленных профессиональных и творческих задач. Этому способствует и создание соревновательных ситуаций в процессе работы над песней (рождение собственных аранжировок и обработок), освоение агогических приёмов и систематическое применение импровизаций при исполнении песен джазового и народного характера.

Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса в студии эстрадной песни способствует эффективному решению большого количества разнообразных задач: освобождения и раскрепощения психофизического аппарата, оперативного управления своими психическими состояниями и творческим самочувствием, развития воображения и выработки навыков перевоплощения; обогащению чувственно-эмоционального опыта и аффективной памяти; формированию «театрального мышления»; обогащению духовной культуры будущего учителя. Творческий коллектив является могучим фактором нравственного совершенствования личности, развивает организаторские способности, коммуникативную культуру. Активная концертно-исполнительская деятельность участников студии способствует развитию эмоциональной и волевой устойчивости личности.

Всё вышеизложенное позволяет нам сделать вывод, что использование в процессе вокальной подготовки форм и методов театральной педагогики сохраняет большие потенциальные возможности в формировании артистизма личности будущего учителя-музыканта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарипова, Г.А. Театральная педагогика в хоровом классе / Г.А. Гарипова // Музыка и педагогика: сборник статей, посвященный 125-летию КГПУ. – Казань: КГПУ, 2001. – С.113-118.
2. Гончарова, Т.И. Когда учитель властитель дум / Т.И. Гончарова, И.Ф. Гончарова. – М.: Просвещение, 1999.

Репозиторий ВГУ