

**МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей студентов,
магистрантов и молодых ученых*

ВЫПУСК 3

Том I

2011

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431
М63

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

Рецензенты:
декан факультета педагогики и психологии детства УО «МГУ им. А.А. Кулешова»,
кандидат педагогических наук, доцент *И.А. Комарова*; заведующий кафедрой педагогики
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова*

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

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

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью образовательной политики на современном этапе является обеспечение высокого качества подготовки будущих специалистов, которые обладают достойным уровнем компетентности, творческим мышлением, способностью решать нестандартные профессиональные задачи с максимально значимым эффектом для общества.

Научно-исследовательская работа является важнейшей составляющей деятельности учреждения образования со статусом университета. Процесс образования должен быть направлен на постоянное развитие способности, а главное, потребности обучающихся к непрерывному профессионально-личностному росту, готовности выстраивать жизненные стратегии, ориентированные на профессиональный успех, непрерывное образование и самообразование в быстро меняющемся мире.

Решение таких задач предполагает непрерывное совершенствование содержания и процесса профессиональной подготовки педагогических кадров. Следовательно, актуальным является постоянное вовлечение студентов с самого начала обучения к самостоятельному целенаправленному поиску и освоению новой информации, использованию новых методик и приемов. Такому условию совершенствования педагогического образования полностью отвечает практика выполнения студентами, магистрантами и молодыми учеными исследовательских работ, результаты которых представлены в научных публикациях.

Следует отметить, что подготовка сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» становится доброй традицией педагогического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Представленные работы в большинстве своем носят практикоориентированный характер, адекватный общепринятым дидактическим условиям.

Можно с уверенностью сказать, данное издание представляет несомненно ценное пособие, обеспечивающее комплексное представление о современном состоянии всестороннего формирования личности ребенка.

Заведующий кафедрой дошкольного
и начального образования, к.ф.н., доцент **О.В. Данич**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

Алексеева С.С., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», магистрант
Научный руководитель: Веракса З.В., кандидат педагогических наук, доцент

Гуманистический характер жизни общества во многом определяется уровнем духовно-нравственного развития личности. В условиях интенсивного роста производственно-технологической и информационно-коммуникативной сфер возрастает значимость эстетической составляющей в системе человеческого бытия.

Эстетическая культура характеризует эмоциональную и интеллектуальную жизнь человека исходя из императивов красоты и проявляется в системе социальных и индивидуальных ценностей.

Проблема формирования эстетической культуры личности разрабатывалась в трудах философов (Платон, А.Баумгартен, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, А. Шопенгауэр); педагогов (М.А. Верб, В.Н. Липский, А.А.Оганов, Б.М. Неменский, В.А. Сластенин); психологов (Л.С. Выготский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин).

Эстетическая культура личности во многом зависит от форм и методов, способствующих целенаправленному развитию отношения человека к окружающему миру и искусству. Особое место в этой области занимают работы выдающихся педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Б.Т. Лихачева, С.Т. Шацкого.

Под эстетической культурой мы понимаем интегральное качество личности, состоящее из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов и дающее возможность творческой самореализации человека по законам красоты в соответствии с высотой духовно-нравственных идеалов.

Под воздействием социально-экономических и политических преобразований в нашей стране в последние десятилетия XX века система школьного воспитания подверглась серьёзным изменениям не в лучшую сторону, а, попросту говоря, почти уступила место обучению. Естественно, что воспитание, в том числе и эстетическое полностью перешло в ведение родителей, и это в лучшем случае. Многие дети воспитывались под влиянием того социума, в котором проводили время свободное от занятий в школе, а это не только, и не столько родители. Как сейчас принято говорить «их воспитала улица». Естественно, что в таких условиях, ни о каком «чувственном познании» не может быть и речи. И как следствие, наше общество имеет целое поколение молодых людей не умеющих построить свою жизнь гармонично, лишенных эстетического вкуса, с искаженным понятием «прекрасного – безобразного», обделённых возможностью наслаждаться искусством.

Сегодня система внешкольного воспитания и обучения предоставляет широкий спектр услуг по эстетическому воспитанию детей и учащейся молодёжи. Это кружки и студии по формированию исполнительских умений

игры на музыкальных инструментах, танцевальные и театральные студии, различные кружки по освоению изобразительного и прикладного искусства. Появляются и развиваются новые формы работы, основанные на интеграции эстетического и физического развития детей (синхронное плавание, фигурное катание и т.д.), формы работы, объединяющие эстетическую и техническую подготовку молодёжи (компьютерный дизайн, компьютерное рисование и т. д.), эстетическое и экологическое развитие (флористика, работы с природным материалом и т.д.)

Формирование эстетической культуры — это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, обеспечивает удовлетворение от того, что является действительно эстетически ценным. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умения вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Человек по натуре своей — художник. Он всюду так или иначе стремится вносить в свою жизнь красоту. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается одной лишь деятельностью в области искусства: в той или иной форме оно присутствует во всякой творческой деятельности.

Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят свое время, занимаются делом или отдыхают. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А.С. Макаренко. В руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы отмечали массу цветов, сверкающий блеском паркет, зеркала, белоснежные скатерти в столовых, идеальную чистоту в помещениях. Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов целостного педагогического процесса, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь "по законам красоты".

Эстетическое отношение к миру формируется у человека на протяжении всей жизни. Общеизвестно, что эстетическое развитие личности в каждом возрасте имеет свои особенности, связанные с чувствительностью к определённым воздействиям. Последовательность этих воздействий от младшего школьного возраста к старшему применительно к эстетическому развитию может быть примерно выражена так: цвет, отдельные предметы, цветы, животные; виды природы; предметы искусства, человек [1].

Для того чтобы процесс эстетического воспитания и формирования эстетической культуры личности проходил наиболее эффективно, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся: характер их мотивации, доминирующие ценности, специфику познавательной деятельности, творческие способности и прочее.

Поиск принципиально новых моделей эстетического воспитания старшеклассников обусловлен теми реально существующими проблемами, с которыми постоянно сталкиваются педагоги, психологи, учёные практики. Прежде всего это касается проблем нравственно-социальной адаптации учащихся в процессе усвоения ими эстетических ценностей.

А.В. Пирадов в работе «Эстетическая культура личности» [2] выявил и охарактеризовал пять этапов становления и развития личностного качества: с дошкольного по студенческий возраст. Характерно, что, выделяя этапы

развития эстетической культуры личности, исследователи тесно связывают их с возрастной периодизацией. Дадим характеристику старшего школьного возраста в контексте эстетического воспитания.

Старшие школьники отличаются достаточно высоким уровнем умственных возможностей, эмоциональностью, впечатлительностью. Им свойственны поиски жизненного пути, стремление к расширению и углублению социальных контактов с окружающими, формирование потребности в сознательной саморегуляции и самовоспитании, развитие нравственно-волевой сферы. Всё это вместе взятое создаёт внутренние условия для развития эстетических качеств, формирования эстетической культуры личности старшеклассника. Старший школьный возраст характеризуется относительно завершённой системой мировоззренческих взглядов и убеждений, служащей основой объективных эстетических оценок. В связи с этим восприятие эстетических сторон жизни у старшеклассников более избирательно, чем у подростка. Другой особенностью учащихся этого возраста является обострённая потребность в самовыражении и жизненном самоопределении. Её реализация в занятиях искусством, художественном творчестве формирует эмоционально-психологические установки, оценочно-вкусовые представления, создаёт условия для освоения многообразных способов образно-эмоционального мышления в художественной и эстетической сферах. Центральное место в эмоционально-чувственной сфере старшеклассника занимает эстетика человека и его поведения.

Знание возрастных особенностей эстетического развития даёт учителю возможность более целенаправленно обогащать чувственный опыт и развивать эстетический вкус учащихся, формировать эстетическую культуру.

Список цитированных источников

1. Блонский, П.П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды / П.П. Блонский. – М.: «МПСИ», 2006. – 631 с.
2. Пирадов, А.В. Эстетическая культура личности / А.В. Пирадов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 176 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Алецкая И.А., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Научный руководитель: Богомаз С.Л., кандидат психологических наук, доцент

В современном мире ребенок является самой чувствительной частью социума, которая подвержена разнообразным воздействиям окружающей среды. Так, в последние годы специалистами отмечен довольно высокий рост детских страхов (Абраменкова В.В., Дубровина И.В., Спиваковская А.С. и др.). Мы исходим из того, что наличие страхов в детском возрасте ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе (Гарбузов В.И., Лебединский В.В. и др.). Обширные образы исследований, посвященных страху, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этой важной эмоции. Проблема страхов у дошкольников и у учащихся младших классов достаточно актуальна в настоящее время.

Изменения, произошедшие в эмоциональной сфере детей, связанные, в частности, с резким увеличением количества факторов страха, с одной стороны, и недостаточностью научно-методических средств для изучения

детских страхов, с другой стороны, определяют необходимость изучения страхов у детей младшего школьного возраста в новых социально-экономических и политических условиях жизни. Актуальность исследования определяется также ростом негативных эмоционально-личностных проявлений у детей младшего школьного возраста, на которые указывают многочисленные авторы (А.И. Захаров, Г.А. Шалимова и многие др.).

С поступлением в школу внутренний мир ребенка меняется. Ведущим становится мотив долженствования, хотя мотив желания еще очень силен у многих. Конфликт мотивов “хочу - надо” может вызвать у ребенка как проявление агрессии, так и тяжелые внутриличностные конфликты, болезненные эмоции, страхи. Этот конфликт может изменять личность ребенка. Вместе с тем, в возрасте 7 лет, в связи с возрастанием роли второй сигнальной системы, у ребенка формируется способность дифференцировать свои эмоции посредством речи, и эти дифференцированные эмоции становятся важным регулятором поведения. На основе ведущей учебной деятельности мышление приобретает все более доминирующее значение и начинает определять работу всех других функций сознания, которые интеллектуализируются и становятся произвольными. Таким образом, у ребенка появляется возможность все более опосредованного и осознанного выражения эмоций и чувств.

В младшем школьном возрасте происходят значительные перемены в эмоциональной сфере, о чем свидетельствует ее усложнение, дифференцировка, а также появление интеллектуальных, практических, нравственных чувств. Поступление в школу - серьезное испытание для детей. Новое окружение, новые требования, нужно уметь внимательно слушать учителя, концентрировать внимание, уметь отвечать на вопросы преподавателя, надо подавлять желание побегать, поиграть. Если с этим ребенок справляется, он радостен, увлечен, верит в свои силы. Если нет - интерес к учёбе быстро проходит.

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется — появляются сложные высшие чувства: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что приводит как к неврозам, так и к «школобоязни». Школа может стать источником значительных страхов, что повлияет на учёбу и здоровье. Часто дети испытывают страх, когда чувствуют, что ситуация выходит из-под контроля (контрольная работа слишком сложная, второй попытки не будет и т.д.). Дети боятся возможных ошибок («Вдруг будет неправильно»), критики или насмешек со стороны учителей, родителей, ровесников. Волнение держит школьников в состоянии напряжения или гиперактивности, которое мешает нормально учиться, потому что учёба требует восприимчивости и сосредоточенности. В данный возрастной период у детей отмечается нарастание уровня страхов, обусловленных новой социальной позицией – позицией школьника, уменьшающей как эгоцентрическую направленность личности.

Если в дошкольном возрасте преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми. А.И. Захаров при изучении страхов младших школьников установил, что к числу ведущих страхов в рассматриваемом возрасте следует отнести страх опоздания в школу. Страх опоздать включает боязнь не успеть, боязнь заслужить порицание, сделать что-либо не так, как следует, как принято. Частая встречаемость этого страха у девочек неслучайна: девочки раньше, чем мальчики, усваивают необходимость принятия социальных норм, они в большей степени подвержены чувству вины [1].

Младший школьный возраст - это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные формы страха - это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха [2]. Не менее распространенным страхом младшего школьника является страх «быть не тем», то есть не соответствовать общепринятым нормам, ожиданиям со стороны значимых лиц, сделать не так, как нужно, — страх ошибки, неудачи, своей несостоятельности в представлении окружающих. Этот страх сопровождается скованностью и излишним напряжением при ответах с места, у доски, общении с незнакомыми людьми, выполнении ответственных заданий, в том числе контрольных. Наиболее трудным оказывается начало, выбор одного из решений, поскольку охватывающее волнение мешает сосредоточению, приводит к лишним действиям, нарушает ритм речи и способность логически мыслить. У младших школьников типичным проявлением страха «быть не тем» при неожиданных вопросах на неподготовленную тему чаще является торможение, нежели возбуждение.

На базе УО «Государственная гимназия №5 г. Витебска» нами было проведено исследование, посвященное выявлению и анализу особенностей проявления страхов у первоклассников. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Страхи у детей» Захарова А.И., «Сказка» Шелби Б., а также проективная методика «Нарисуй свой страх». В целом у первоклассников наблюдается достаточно большое количество и разнообразие видов страха, что, на наш взгляд, обусловлено не только возрастными и социальными переменами в жизни детей, но и негативным влиянием СМИ. Исследование показало, что преимущественными видами страхов у учащихся первых классов являются: страх нападения, смерти, сделать что-либо плохо, одиночества. Также отмечается боязнь стихийных бедствий, пожара, сказочных персонажей, животных, высоты, глубины, замкнутых пространств.

Все вышеперечисленное обуславливает необходимость выработки рекомендаций для родителей и создания коррекционно-развивающей программы.

Список цитированных источников:

1. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». — СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. — 448 с;
2. <http://festival.1september.ru/articles/556798/>
3. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана — СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 368 с.

ФАРМІРАВАННЕ КАРТАГРАФІЧНЫХ ВЕДАЎ І ЎМЕННЯЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”

Аляшкевіч А.І., г. Орша, Аршанскі каледж
УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 3 курс
Навуковы кіраўнік: Яршова Л.В., выкладчык гісторыі

Выкладанне гістарычнага прапедэўтычнага блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” у пачатковай школе мае на ўвазе падрыхтоўку малодшых школьнікаў да сістэматычнага вывучэння гісторыі ў базавай школе [1, с. 17]. Адною з асноўных задач настаўніка пры вывучэнні гістарычных падзей з’яўляецца фарміраванне ў вучняў уяўленняў аб гістарычным часе і гістарычнай прасторы, таму што гістарычныя падзеі адбываюцца ў пэўны час і ў пэўным месцы. Фарміраванне ўяўленняў аб гістарычнай прасторы ажыццяўляецца шляхам лакалізацыі гістарычных падзей у прасторы, што азначае суаднясенне яе з тым месцам (краінай пэўным населеным пунктам), дзе яна адбывалася. Сродкам лакалізацыі гістарычных падзей у прасторы з’яўляюцца картаграфічныя дапаможнікі (гістарычныя карты, контурныя карты, картасхемы, планы).

Мэтай дадзенага даследвання з’яўляецца праблема фарміравання картаграфічных ведаў і ўменняў малодшых школьнікаў на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь”. У навукова-метадычнай літаратуры адсутнічаюць выданні, у якіх зроблены сістэмны аналіз гэтай праблемы, ці грунтоўна разглядаецца работа па фарміраванні картаграфічных ведаў і ўменняў пры вывучэнні гістарычнай прапедэўтыкі. У выніку аўтары метадычных распрацовак урокаў “Мая Радзіма – Беларусь” для настаўнікаў змяшчаюць пэўныя заданні для работы з картай [2, с. 29-248], але не ва ўсіх распрацоўках правільна з пункту гледжання метадыкі фармулююцца заданні, ці ўвогуле аўтары абмяжоўваюцца толькі ўказаннем на выкарыстанне карты [3, с. 14-93]. Гэта сведчыць аб тым, што не ўсе аўтары метадычных распрацовак па змястоўнаму блоку “Мая Радзіма – Беларусь” разумеюць у поўнай ступені значэнне картаграфічных дапаможнікаў для засваення гістарычных ведаў, і як вынік, не надаюць увагі распрацоўцы розных відаў заданняў для навучэнцаў па фарміраванні картаграфічных ведаў і ўменняў. Таму вывучэнне праблемы фарміравання картаграфічных ведаў і ўменняў малодшых школьнікаў на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” з’яўляецца актуальным для сучаснай педагагічнай навукі і практыкі. Тым больш, што фарміраванне картаграфічных ведаў і ўменняў адносіцца да асноўных умоў паспяховага засваення малодшымі школьнікамі гістарычных ведаў.

Вучэбная праграма па прадмеце “Чалавек і свет” прадугледжвае фарміраванне элементарных картаграфічных ведаў і ўменняў пры вывучэнні змястоўнага блока “Мая Радзіма – Беларусь”: засваенне адрозненняў гістарычнай карты ад географічнай, правілаў паказу па карце, умення “чытаць” гістарычную карту. Гістарычныя карты, якія адлюстроўваюць асноўныя гістарычныя перыяды Беларусі, змешчаны ў падручніку і атласе “Мая Радзіма – Беларусь” для 4 класа.

У метадыцы выкладання гісторыі да картаграфічных ведаў адносяць веды аб асаблівасцях гістарычнай карты, яе ўмоўных абазначэннях (легенда карты), географічных арыенцірах карты, маштабе карты, правілах паказу па карце [4, с. 104-105]. У 4 класе вучні маюць адпаведныя веды і ўменні для

работы з геаграфічнай картай, таму настаўнік абавязкова павінен абавірацца на іх пры рабоце з гістарычнай картай. Але звяртаць увагу на іх адрозненні. На ўроку “Наша Радзіма на гістарычнай карце” у малодшых школьнікаў фарміруюцца першапачатковыя ўяўленні аб гістарычнай карце і яе асаблівасцях, умоўных абазначэннях, правілах “чытання” гістарычнай карты. Гэтыя веды трэба абавязкова замацоўваць у далейшым, што забяспечыць іх трывалае засваенне. А для гэтага на кожным уроку павінна выкарыстоўвацца гістарычная карта. У атласе “Мая Радзіма – Беларусь” для 4 класа змешчана 14 карт, на якіх адлюстраваны гістарычныя падзеі, што вывучаюцца на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь”. Напрыклад, работу з картай “Культура і рамёствы старадаўняй Беларусі” можна арганізаваць на некалькіх уроках: “Як да нас прыйшла кніга”, “Першыя друкаваныя кнігі”, “У краіне майстроў”, “Ад батлейкі да тэатра”. На падставе вывучэння легенды карты, дзеці знаходзяць на ей месца размяшчэння рукапісных майстэрняў, друкарняў, тэатраў, рамесных цэнтраў. Картаграфічныя веды дапамагаюць малодшым школьнікам звязаць гістарычныя падзеі з пэўным месцам у прасторы, зразумець іх сэнс, запомніць. На ўроку “У абарону сваёй зямлі” настаўнік арганізуе работу з картай “Вялікае княства Літоўскае”, у ходзе якой дзеці выкарыстоўваюць умоўныя абазначэнні для знаёмства з ваеннай пагрозай з боку Тэўтонскага ордэну, месцам Грунвальдскай бітвы, што дапамагае ім лакалізаваць ваенныя падзеі сярэднявечча ў прасторы, зразумець іх значэнне для абароны нашай краіны, яе далейшага лёсу.

На аснове картаграфічных ведаў фарміруюцца картаграфічныя ўменні. Картаграфічныя ўменні маюць на ўвазе знаходжанне і паказ вучнямі аб’екта на карце, правільнае чытанне і апісанне словамі адлюстраваных на карце падзей, знаходжанне адной і той жа тэрыторыі на картах рознага маштабу (у атласе і на насценнай карце), прымяненне карты для аналізу развіцця падзей [4, с. 105]. У выніку вывучэння блока “Мая Радзіма – Беларусь” вучні 4 класа павінны ўмець: паказваць на палітыка-адміністрацыйнай карце сталіцу, абласныя цэнтры і межы Рэспублікі Беларусь; распазнаваць на гістарычнай карце стораны свету і вызначаць месца знаходжання гістарычных аб’ектаў па старанах свету; правільна выкарыстоўваць “легенду” карты, правільна паказваць на насценнай карце межы, тэрыторыі, населеныя пункты.

Для фарміравання картаграфічных уменняў неабходна прымяняць розныя заданні і практыкаванні. Яны могуць выконвацца вучнямі па ўзору і з элементамі самастойнасці, творчасці. Як мага часцей трэба даваць заданні на тлумачэнне ўмоўных знакаў, вызначэнне месца знаходжання аб’ектаў па старанах свету, на аналіз падзей з дапамогай выкарыстання легенды карты. Напрыклад, на ўроку “У абарону нашай зямлі” вучням можна прапанаваць заданне па вызначэнні геаграфічнай часткі ВКЛ (захад), у якой знаходзіўся Навагрудак. На ўроку “Багацце нашай краіны” вучні могуць на падставе “легенды” карты выконваць наступныя творчыя заданні: “Знайдзіце на карце “Рэспубліка Беларусь. Прамысловасць” у атласе назвы гарадоў, у якіх пабудаваны прадпрыемствы па вытворчасці станкоў (аўтамабіляў, тэлевізараў, абутку і г.д.)”

Важнае месца павінна заняць работа з контурнымі картамі як на ўроку, так і пры выкананні дамашняга задання. Работа з контурнымі картамі дае магчымасць замацаваць і правесці веды вучняў. У контурных картах “Мая Радзіма – Беларусь” змешчаны гатовыя заданні (напісаць назвы і даты, пазначыць аб’екты, межы, замаляваць тэрыторыі), таму настаўніку застаецца

толькі арганізаваць і пракантраляваць работу вучняў. У рабочым сшытку “Мая Радзіма – Беларусь” таксама прапануюцца аналагічныя заданні для работы з картасхемамі і прадугледжаны практычныя заданні па аплікацыі контурнай карты. Задачай настаўніка з’яўляецца размеркаванне гэтай работы на розных этапах урока і дамашняе заданне з улікам аб’ёму вучэбнага матэрыялу, арганізацыйнай і метадычнай структуры ўрока, узроўню падрыхтаванасці вучняў.

Для фарміравання ў малодшых школьнікаў картаграфічных ведаў і ўменняў выкарыстоўваюцца картаграфічныя гульні. У пачатковай школе арганізуюцца нескладаныя гульні: “Маўчанка” (адзін вучань моўчкі паказвае аб’ект на насценнай карце, другі – моўчкі піша на дошцы яго назву); “Чацвёрты лішні” (на дошцы пішуцца 4 назвы гістарычных аб’ектаў, з якіх тры звязаны з тэмай урока, а адна лішняя, і навучэнец павінен выбраць тры правільныя і паказаць іх на карце); картаграфічная віктарына “Дзе адбылася гістарычная падзея?” (вучні адказваюць, у якой мясцовасці адбылася падзея, і паказваюць месца на насценнай карце), і інш. Картаграфічныя гульні праводзіцца на розных этапах урока: пры апытанні, замацаванні новага матэрыялу, выкананні хатняга задання.

Засваенне картаграфічных ведаў і ўменняў адбываецца пры ўмове, што работа з картай арганізуецца на кожным уроку і ўсіх яго этапах, пры выкананні дамашняга задання. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Пад сценамі старажытных замкаў” пры апытанні вучні паказваюць на насценнай карце старажытныя гарады Беларусі; пры вывучэнні новага матэрыялу і замацаванні працуюць з картай у атласе “Архітэктурныя помнікі Беларусі”; пры выкананні дамашняга задання выконваюць заданні № 1-4 на контурнай карце “Архітэктурныя помнікі Беларусі”, і № 3 на стар. 36 (работа з планам замка) у рабочым сшытку. Усе падзеі, якія можна лакалізаваць з дапамогай гістарычнай карты павінны быць паказаны на насценнай карце, “прачытаны” у атласе, пазначаны на контурнай карце. Толькі пры сістэматычнай рабоце з картаграфічнымі дапаможнікамі ў вучняў сфарміруюцца адпаведныя веды і ўменні.

Даследванне праблемы фарміравання картаграфічных ведаў і ўменняў малодшых школьнікаў дазваляе зрабіць наступныя вывады:

работа з картаграфічнымі дапаможнікамі на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” павінна быць сістэматычнай і праводзіцца на кожным уроку;

пры планаванні ўрокаў трэба дакладна вызначаць карты (насценныя і ў атласе для работы на ўроку);

трэба выкарыстоўваць як прапануемыя ў вучэбных дапаможніках па змястоўнаму блоку “Мая Радзіма – Беларусь” заданні, так і распрацоўваць іншыя заданні для работы з картаграфічнымі дапаможнікамі, якія павінны быць накіраваны на фарміраванне адпаведных картаграфічных ведаў і ўменняў;

заданні па фарміраванні картаграфічных ведаў і ўменняў павінны быць рознаўзроўневымі, стымуляваць самастойнасць і творчасць вучняў.

Роля картаграфічных ведаў і ўменняў заключаецца ў тым, што яны дапамагаюць вучням не толькі лакалізаваць гістарычныя падзеі ў прасторы, але і зразумець іх сутнасць, развіваюць гістарычнае мысленне. Работа па фарміраванні картаграфічных ведаў і ўменняў малодшых школьнікаў забяспечвае і рэалізацыю прапедэўтычнага характару ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”. Веды пра гістарычную карту і элементарныя ўменні працаваць з ёй з’яўляюцца важнымі фактарамі паспяховага навучання ў 5 класе на ўроках па старажытнай гісторыі.

Список цитированных источников

1. Краснова, М.А. “Мая Радзіма – Беларусь” как историческая пропедевтика / М.А. Краснова // Пачатковая школа. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
2. Ракуць, В.У. Паноў, С.В. Мая Радзіма Беларусь: 3-і кл.: Планаванне ўрокаў / В.У. Ракуць, С.В. Паноў. – Мінск, ТАА Юніпрэс, 2003. – 272 с.
3. Асіпчук А.І. Мая Радзіма – Беларусь: тэматычныя распрацоўкі ўрокаў. 4 клас / Л.І. Асіпчук. – Мазыр: Содействие, 2010. – 108 с.
4. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе / М.Т. Студеникин. – М., 2003. – 240 с.

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Амасович Н.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук, доцент
Морозова Ж.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс

Одной из важнейших задач социального воспитания и обучения является организация целенаправленного процесса формирования межличностных отношений учащихся начальных классов. Современное рассмотрение данного вопроса - это развитие социально-педагогической компетентности учителя, способного решать проблемы адаптации и социализации детей. Формирование межличностных отношений предполагает профессиональную деятельность педагога, направленную на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения социокультурного опыта.

Одним из педагогических условий осуществления этого процесса является целенаправленное использование технологии сотрудничества., которая главным образом направлена на:

- ❖ создание благоприятного микроклимата и микросоциума, в которых развивается ученик;
- ❖ устранение, уменьшение негативных воздействий в школьном коллективе.

Технология сотрудничества позволяет создавать условия как для реализации личностно-ориентированного обучения, так и для успешной социализации младшего школьника, поскольку «выводит» учителя начальных классов на позицию *учитель-воспитатель, учитель-организатор, учитель-посредник, учитель-генератор идей, учитель знаток и эксперт, учитель - старший товарищ.*

Проблема формирования межличностных отношений актуальна для всех учителей, которые связывают школьную успешность ребенка не только с его способностями к изучению учебных предметов, но и с положительным эмоциональным развитием, готовностью к конструктивному взаимодействию с коллективом сверстников.

В начальном звене школы учителю следует уделять внимание формированию у детей умений деятельности сотрудничества. Важно, чтобы каждый ребенок в процессе взаимодействия убедился в следующем:

- ❖ работать сообща интересно и приятно;
- ❖ коллективная работа часто более эффективна, чем индивидуальная и позволяет сделать то, с чем невозможно или очень трудно справиться одному;
- ❖ в совместной работе возникают теплые чувства с партнерами и хорошие отношения, которые сохраняются и по ее окончанию.

Использование технологии сотрудничества в практике обучения и воспитания предполагает решение ряда задач: изучение межличностных отношений детей; применение методов и форм организации их совместной деятельности, как на уроках, так и во внеучебное время; целенаправленное обучение младших школьников способам общения и коллективной деятельности.

Определить эмоционально-психологический климат в коллективе, а также насколько комфортно ученику в классе и школе можно с помощью методики «Я и мой класс».

Бланк методики «Я и мой класс».

- 1) Я хотел(а), чтобы в классе
- 2) Мой класс.....
- 3) В школе у меня..... настроение, потому что

Как показали ответы детей, потребность в положительных межличностных отношениях, в конструктивном диалоге друг с другом, в уважительном общении товарищей характерна для большинства учеников. Ее реализация в школьной жизни означает благополучное развитие личности школьника, коллектива.

Анализируя продолжение фразы «Мой класс», можно выделить три группы школьников.

Первая группа (52%) выражает эмоционально-положительное отношение к своему коллективу: *«Наш класс самый лучший. Он дружный. Товарищи всегда придут на помощь». «Наш класс самый красивый в школе. В нем много цветов. И вообще очень уютно».*

Вторая группа(44%) в целом положительно относится к коллективу, однако, критически оценивают его недостатки: *«У нас все дети стараются дружить. Но иногда мы нарушаем дисциплину, громко разговариваем, балуемся на уроках - тогда Н.И.(учитель) на нас ругается».*

Третья группа(4%)резко отрицательно высказывается о классе: *«Я люблю свой класс. Много жадин и ябед. Мальчики дерутся и задираются». «У нас не дети, а козлы какие-то. У нас только учительница хорошая».*

Анализируя ответы детей, можно не только выявить трудности межличностных отношений, но и начать активно их преодолевать через применение вариантов технологии сотрудничества.

Мы полагаем, что, исходя из потребностей детей в совместной работе и потребности лидировать, необходимо обучать школьников умению работать сначала в парах, затем в микрогруппах, потом в группах. Соответственно будет меняться и характер деятельности.

❖ Совместная-индивидуальная деятельность: дети выполняют индивидуальные задания, которые потом объединяются так, что они создают одно целое.

❖ Совместно-последовательная деятельность: группа детей получает задание решить совместно учебное задание.

Широкие возможности представляют и вариант Student Team Learning (STL, обучение в команде).

Приведем фрагмент разработанного нами урока русского языка с использованием технологии сотрудничества по методу «пила» «Закрепление знаний о трех типах склонений»

Актуализация знаний. Технология сотрудничества по методу «пила»

1) Работа в группах. У нас 7 команд по 3 человека в каждой. Каждая команда получает задание и распределяет вопросы заданий между членами команды и готовят ответы на данные вопросы и выполняют упражнение.

Затем собираются группы экспертов по вопросам в отдельные команды, обсуждают свои вопросы и упражнения, корректируют работу друг друга и после этого возвращаются в свою команду для отчета по своему заданию.

Задания для групп:

1. Вопрос: Какие существительные относятся к первому склонению. Выпишите из данных слов существительные 1 склонения.

2. Вопрос: Какие существительные относятся ко второму склонению. Выпишите из данных слов существительные 2 склонения.

3. Вопрос: Какие существительные относятся к третьему склонению. Выпишите из данных слов существительные 3 склонения.

Слова для работы в группе: на кормушке, у снегиря, с крольчихой, за березу, за червяком, у беглеца, на цепи, на цепочке, на поле, перед окном.

2) Выступление представителей команд по усмотрению учителя и выставление отметок.

По окончанию занятия мы предложили детям выразить свое отношение к уроку: что им понравилось (не понравилось).

1. Мне понравился урок, потому что
2. Мне не понравился урок, потому что
3. Мое настроение на занятии, потому что
4. Я хотел бы работать в паре с, потому что

В ответах детей мы смогли выделить следующие направления:

❖ вовлечение детей в активный познавательный процесс, применение приобретенных знаний на практике: *«мы работали все дружно», «я много узнал за урок», «я предложил такой ответ, который помог нам заработать всем хорошую оценку»;*

❖ совместной работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения: *«когда мы работали, мы не перебивали друг друга, внимательно слушали, что говорит товарищ»;*

❖ постоянного испытания своих интеллектуальных сил для определения возникающих проблем действительности и умения их решать совместными усилиями: *«задания были сложные, пришлось подумать, но всем вместе это делать легче».*

Ответы детей подтвердили эффективность использования данной технологии не только в формировании положительных взаимоотношений в классе, но и в обеспечении успешной социализации младших школьников.

НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Антонышева А.О., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Научный руководитель: Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

Введение. Экологическое образование является одной из актуальнейших проблем современности, так как мир продолжает находиться на грани экологической катастрофы. Для того, чтобы сохранить природу на планете, нужны образованные люди, от которых будет зависеть ее судьба. И первоосновы экологической культуры, позитивного отношения к природе, к

«фрукотворному миру», к себе и окружающим людям начинают формироваться в дошкольном детстве. Именно в это время складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Начинает формироваться экологическое мышление, сознание, экологическая культура. Но только в том случае, если взрослые, воспитывающие ребенка, сами экологически грамотны: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Основная часть. Экологическое образование – целенаправленный процесс формирования культуры взаимодействия с миром природы на основе синтеза эмоционально-чувственного, интеллектуального и деятельностно-практического компонентов[1].

В Республике Беларусь создана законодательная база, регламентирующая осуществление экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Она нашла отражение в Законе Республики Беларусь «Об охране окружающей среды» и «Национальном плане действий по рациональному использованию природных ресурсов и охране окружающей среды». Эти документы предусматривают совершенствование природопользования, стабилизацию экологической обстановки, сохранение биологического и ландшафтного разнообразия.

В образовательном стандарте «Дошкольное образование. Готовность к школе» [2] определена основная цель дошкольного образования – всестороннее развитие ребёнка в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, спецификой детства как самоценного периода жизни человека.

Одной из задач дошкольного образования является развитие и формирование фундаментальных качеств и свойств личности, нравственных и духовных ценностей ребенка, необходимых для адекватных действий в познаваемом мире.

В «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2006–2011 годы»[3] воспитание экологической культуры личности определяется универсальным значением природы для человека и общества, включающее в себя знания о компонентах и их взаимосвязях в системе «человек – общество – природа», а так же нравственное и эстетическое отношение к природе. Содержание воспитательной работы предусматривает усвоение знаний о природных и социальных процессах и явлениях; приобщение к ценностным ориентациям экологического характера, радиоэкологической культуре. Реализация программы обеспечивает целенаправленность, целостность, системность и комплексность воспитательной работы, способствует непрерывности и преемственности воспитания в учреждениях образования с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и региональной специфики.

В данном документе рекомендуется творческий подход к учебно-воспитательному процессу, выбор целесообразных форм и методов с учётом конкретных условий и взаимодействие педагогических работников с семьёй, детскими и молодёжными общественными объединениями, учреждениями социокультурной сферы, другими заинтересованными, принимающими участие в воспитании детей.

Программой также намечены мероприятия, способствующие экологическому образованию: приобщение к экологическим ценностям, формирование экологического мировоззрения и экологической культуры; проведение экологических игр, конкурсов, викторин, турниров, экскурсий.

Особое место среди нормативных документов по экологическому образованию дошкольников занимает базисная программа «Пралеска»[4].

В этой программе предусмотрены общие подходы к решению задач экологического образования дошкольников. Второй базисный блок включает в себя раздел "Я и мир вокруг меня". В его основе лежат четыре подраздела: "Человек и природа", "Человек и общество", "Человек и рукотворный мир", "Мир науки: пропедевтика", – в которых раскрываются методологические подходы и конкретные средства реализации экологического образования с учетом возрастных особенностей детей.

Подраздел «Человек и природа» разработан на основе главного принципа экологической этики – признания ценностного равноправия всех форм жизни. Этот принцип отвечает сути современных глобальных экологических приоритетов (экоцентрической парадигме) и особенностям формирования мировосприятия детей дошкольного возраста (сензитивный возраст для формирования эмпатии).

Основная цель подраздела «Человек и природа» – помочь дошкольнику построить экологическую картину мира на основе осознания им себя как части всего живого на Земле. Воспитание у ребёнка гуманного отношения к природе строится на триединстве знаний об общежительных признаках человека, животного и растения, эмпатии к живому и разнообразной деятельности ребенка в природе (самостоятельной и совместной с взрослым). При этом, учитывая особенности формирования у дошкольников элементарных представлений, эмоциональной составляющей – эмпатии (эмоциональному «вчувствованию» в состояние объекта – человека, животного, растения), сенсорной культуре (восприятию природы всеми органами чувств), эстетическим чувствам – отводится решающая роль. Это является основой для формирования равнодушия к природе, понимания специфики живого организма, самооценки жизни, развития добрых нравственных начал.

Основные направления программы «Как ты чувствуешь окружающий мир», «Человек – живое существо», «Животные и растения – живые существа», и другие прослеживаются в содержании работы в группах «Малыши», «Почемучки», «Фантазёры».

Программа реализуется путём вовлечения ребёнка в разнообразную деятельность: игровую, познавательно-практическую (экспериментальную), художественную, общение и др. – ежедневно (в утренний промежуток времени, во время дневной прогулки, во второй половине дня после сна). Специально организованные групповые формы работы проводятся один раз в неделю.

Работа по приобщению детей к природе осуществляется в тесном взаимодействии дошкольного учреждения и семьи.

Закключение. Итак, нормативными документами, регулирующими процесс экологического образования дошкольников, являются Закон Республики Беларусь «Об охране окружающей среды», образовательный стандарт «Дошкольное образование. Готовность к школе», «Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь на 2006 – 2011 годы», программа дошкольного образования «Пралеска».

Список цитированных источников

1. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
2. Образовательный стандарт «Дошкольное образование. Готовность к школе» // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – №1. С. 17 – 27
3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2006 – 2010 годы// Пазашкольнае выхаванне. – 2007. – №6 (3). С. 62 – 77
4. Пралеска: программа дошкольного образования / Минск: НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОПТИМИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Арапова Е.В., ГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», 5 курс

Научный руководитель: Буянова И.Б., кандидат педагогических наук, доцент

Изменения в политической и социально-экономической структуре нашего государства выдвинули новые требования в системе воспитания подрастающего поколения. Изменения в системах ценностей и отношений людей сказываются на изменении социально-психологического климата в семье. Экономические трудности, возникающие у взрослых, неуверенность в завтрашнем дне, бытовая неустроенность, снижение нравственного и морального уровня общества становятся причинами семейной дисгармонии. Все чаще мы видим примеры равнодушия, безнравственности, душевной глухоты. Но это лишь морально-этическая сторона рассматриваемого вопроса, есть еще и практическая.

Проблемы эмпатии в настоящее время разрабатываются для решения таких практических задач, как облегчение взаимодействия людей в группе, эффективность управления различными социальными группами, усовершенствование техники психотерапии, адаптация ребенка к миру взрослых. Адаптация ребенка в обществе начинается с его непосредственного, ближайшего окружения, с семьи.

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимопомощью [1, 56]. Она обладает совокупностью норм, санкций и образцов поведения.

Изучение влияния семьи в аспекте формирования личностных особенностей ребенка важно не только в теоретическом плане, но и позволяет подойти к решению чрезвычайно сложного и важного практического вопроса о регуляции социального поведения ребенка. Развитие человека обусловлено действием разных факторов: наследственностью, биологической и социальной средой, воспитанием, собственной практической деятельностью человека. Эти факторы действуют не отдельно, а взаимодействуя между собой в сложной структуре развития.

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекала к этой действительности внимание многих психологов и педагогов самых различных школ и направлений. В этой области научная психология и педагогика значительно отстают от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Подчеркивая решающую роль отношения с близким взрослым для развития ребенка, сами эти отношения, однако, не являются предметом исследования ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе. Наряду с этим, клиническими психологами, психо-

терапевтами накоплен огромный опыт практической работы в сфере детско-родительских отношений (ДРО) (Э.Г. Эйдемиллер, А.В. Захаров, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская и др.).

Первым научным направлением, поставившим ДРО в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ. Теория психоанализа стала определяющим направлением основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э. Эриксон, К. Хорни, др.). Особую популярность завоевала теория привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности является «внутренняя рабочая модель», которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок осознает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Таким образом, в первоначальном варианте данной теории привязанность понималась как отношение к себе и к близкому взрослому. В исследованиях, выполненных в русле теории привязанности, происходит переориентация с проблемы изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения, которое чаще всего описывается в терминах социальной адаптации и компетенции.

Специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой - это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще.

Первая сторона заключается в том что, другой человек может выступить как совокупность отдельных качеств, которые могут стать предметом оценки и сравнения, а вторая - он является самоценной и целостной личностью, несводимой к частичным проявлениям. Если первый аспект задает границы себя и другого, порождает обособленность и отдельность, то второй – созидает общность и причастность друг к другу. Эти два начала, которые можно обозначить как предметное (частичное) и личностное (целостное), не являются разными типами или формами отношений. Они образуют два момента, в определенной мере присущих каждому конкретному отношению. Различие конкретных отношений сводится к относительному преобладанию или выраженности каждого из этих двух моментов.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается, на наш взгляд, в максимальной выраженности и напряженности обоих моментов. С одной стороны, в силу изначального единства, глубинной связи матери и ребенка, материнская любовь является высшим проявлением альтруистического, бескорыстного, т.е. личностного отношения. С другой стороны, глобальная ответственность за будущее ребенка, порождает оценочную позицию, контроль за его действиями, превращая ребенка в объект воспитания. Поскольку личностное и предметное начало имманентно присущи каждому типу родительского отношения, их можно рассматривать как структурные составляющие родительской позиции. Конкретные варианты отношения могут определяться относительной выраженностью и содержательным наполнением предметного и личностного начала [2, 73].

Таким образом, во-первых, родительское отношение определяет стиль поведения родителя с ребенком, предпочтения родителей в выборе

занятий с ребенком и оценку ребенка и себя в качестве родителя; во-вторых, родительское отношение имеет возрастную динамику и изменяется в сторону преобладания предметного начала над личностным.

В современной России положение семьи с детьми и реальной практической помощью семье непростое. Трудно всем – родителям, детям и педагогам.

Родительская занятость на работе, обилие повседневных стрессов и недостаточная педагогическая компетенция снижают качество общения с ребенком, превращая его в формальный контроль. Школьный кризис и нарастающая конкуренция на рынке труда увеличивают давление на ребенка и семью; система дополнительного образования – детский досуг, спорт, творчество – недостаточна, часто недоступна по причине удаленности или платности. На родителя, часто ни физиологически, ни психически, ни морально, ни материально к этому не готового, легла сверхвысокая нагрузка по воспитанию, обучению, социализации ребенка в изменившихся условиях: максимум требований и минимум поддержки. В тех же условиях находятся и дети, и их педагоги.

Семья, детский сад и школа сами не владеют ключевыми навыками решения конфликтов, достижения договоренностей, грамотного воспитания, не находят разумного баланса между любовью и дисциплиной, жесткостью и мягкостью.

Взрослые (дома и в образовательных учреждениях) мало информированы о возрастных особенностях ребенка и потенциальных проблемах, не способны заменить проблему или правильно ее идентифицировать. Типичных причин находится две: плохие родители («разбаловали», «жестче надо спрашивать») и плохой ребенок («он тупой», «он делает назло»). Вина перекалывается друг на друга, конфронтация обостряется, причем все ее участники ведут себя как отчаявшиеся, запуганные шестилетки, а не как ответственные, компетентные взрослые.

Многие исследователи указывают на то, что современной семье не хватает:

1. Помощи на бытовом, прикладном уровне. Каждый профессионал знает, что больше всего востребованы на теоретические лекции, а практически применимые ответы на большие вопросы. Уже потом, когда ответы получены, встают другие, более глубокие, и этим можно пользоваться, подводя взрослого к более высокому уровню компетенции. А начинается всё с конкретных вопросов: ребёнок врёт, ребёнок украл деньги, ребёнок не хочет делать уроки, получают двойки, ребёнка невозможно уложить спать. Обычно камнем преткновения в семье становятся самые банальные, «часто задаваемые вопросы», для решения которых достаточно простых алгоритмов, минимальной компетенции. Для них не нужна помощь дорогостоящих специалистов. Тут мог бы помочь сбор этих вопросов, например создание маленьких пособий - методичек и продуманный путь доставки их адресату. Может быть, могли бы помочь школьные библиотеки, чтобы можно было взять и почитать: как правильно делать домашнюю работу, что делать, если ребёнка не усадить за уроки - с конкретными адресами помощи.

2. Не хватает грамотности педагогов, которые занимаются с ребёнком и взаимопониманием с ними. Обучение педагогов, которые сами могли бы оказать первоначальную информационную помощь семье, - пожалуй, самый важный фактор.

Вопрос о влиянии детско-родительских отношений на общение младшего школьника со сверстниками очень важен. Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления влияния детско-родительских отношений на общение младшего школьника со сверстниками.

Родителям 3 класса был задан ряд вопросов. Проведенное нами исследование дало общую оценку о взаимоотношениях младшего школьника в семье: с родителями, с братьями, с сестрами, бабушками и дедушками. Анализ ответов детей показал, что учащиеся начальных классов не всегда в полной мере доверяют своим родителям. Это свидетельствует о том, что некоторые родители не всегда должным образом подходят к воспитанию детей.

Другим направлением исследования стало проведение игры-теста с родителями младших школьников на тему, «Какой вы родитель?» Нами была предложена анкета для родителей, в которую включались высказывания родителей, наиболее часто употребляемые ими в процессе воспитания детей.

Большинство родителей выбрали главные высказывания, которые больше всего употребляют в общении с детьми. 20% ответили, что постоянно говорят своим детям: «Не знаю, что бы я без тебя делала»; 12% - «Ну, что за друзья у тебя!» 8% - «О чем ты только думаешь!» 10% - «Какая ты у меня умница!» 20% - «А ты как считаешь, сынок (доченька)?». Таким образом, ответы родителей выявили следующие результаты: родители живут с ребенком душа в душу. Он (она) искренне любит и уважает их. И самое главное, что отношение родителей способствует становлению его личности.

И как бы родителям и близким не хотелось ускорить процесс развития ребенка, и какими бы благими намерениями это не обосновывалось - невозможно ускорить процесс роста и развития ребенка. Это требует времени и невозможно заставить ребенка расти быстрее. Ему необходимы забота, любовь и еще больше - терпение родителей. И в силах родителей создать благоприятный климат для полноценного развития своего ребенка.

В младшем школьном возрасте возможны два пути оптимизации отношений младших школьников со сверстниками, во-первых, это организация совместной деятельности детей; во-вторых, это формирование их субъектного взаимодействия. Психологические исследования показывают, что для младших школьников предметное взаимодействие оказывается малоэффективным. Дети сосредоточиваются на своих игрушках и занимаются в основном своей индивидуальной игрой. Их инициативные обращения друг к другу сводятся к попыткам отобрать привлекательные предметы у сверстника. На просьбы и обращения ровесников они либо отвечают отказом, либо не отвечают вовсе [3, 61].

Значительно более эффективным является второй путь, при котором взрослый налаживает отношения между детьми, привлекает их внимание к субъектным качествам друг друга: демонстрирует достоинства сверстника, ласково называет его по имени, хвалит партнера, предлагает повторить его действия т.д. При таких воздействиях взрослого возрастает интерес детей друг к другу, появляются эмоционально окрашенные действия, адресованные сверстнику. Именно взрослый помогает ребенку «открыть» сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам.

Список цитированных источников:

1. Гельфан, Е. М. Педагогика : учеб. пособие / Е.М. Гельфан, С.А. Шмаков. – М.: Академия, 1971. – 86 с.
2. Гаспарян, Ю.Л. Семья на пороге XXI века / Ю. Л. Гаспарян. – Санкт-Петербург 1999, – 156 с.
3. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М.: Просвещение, 1999. - 165 с.

О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Балаганова Т.В., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», магистрант
Научный руководитель: Комарова И.А., кандидат педагогических наук,
доцент, декан факультета педагогики и психологии детства

В последние годы проблема подготовки подрастающего поколения к семейно-родительской деятельности актуализировалась в связи с тем, что современная ситуация в Беларуси (экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, растущая материальная и социальная поляризация общества и т.д.) обострила положение семьи. Но именно семья, являясь для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребенок пользуется не только в настоящей жизни: многое из усвоенного в детстве определит его качества будущего семьянина. Молодожены, создавая свое гнездо, формируя его уклад, стиль семейной жизни, воспитывая первенца, в качестве образца (или антиобразца, если «не повезло» с родителями) берут, как правило, свой родной дом как источник социального, эмоционального, познавательного опыта.

Современные научные данные доказывают, что в первые годы жизни у ребенка, воспитывающегося в семье, формируется ее образ. В семье ребенок включен в поток деятельности (а не только поток сознания, как это бывает в детском саду, школе) и в процессе ее усваивает экстерииоризованные в человеческом мире «значения». Это «поле значений» ребенок находит как «вне его существующее» - им воспринимаемое, усваиваемое, как то, что входит в его «образ мира» (А.Н.Леонтьев).

Ученые с тревогой обнаружили, что у многих современных детей складывается деформированный, искаженный образ семьи (И.В. Бестужев-Лада, Н.Н. Поддьяков). Правда, тому есть объективные причины, связанные с тем мировым явлением, которое определяется как кризис семьи. Как свидетельствуют научные данные и мировая статистика, в современной семье изменяются не только отдельные функции, но и деформируются социальные роли членов семьи, прослеживается тенденция разобщенности в межличностных отношениях ее членов. Дефицит эмоционально-личностных контактов родителей с детьми, которые возникают в силу служебной занятости взрослых членов семьи, - причина детского одиночества, несмотря на жизнь его среди родных и близких.

Оказывается, что формирующийся в детстве образ семьи не будет нейтральным по отношению к будущей семейной жизни, напротив, он во многом определяет установки на нее. Согласно выводам ученых, уравновешенным человеком и «удачным семьянином» становится тот, кто имел в детстве любящих друг друга родителей, был к ним сильно привязан, мог с ними откровенно говорить обо всем, к кому в семье относились благожелательно, уважительно, но требовательно. И наоборот, шансов на позитивное развитие очень мало у того, кто видел в семье конфликты, кого били и унижали.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни. Но общими усилиями семьи и детского сада можно повлиять на становление положительного образа семьи у детей дошкольного возраста.

Центральным понятием в аксиологии является понятие ценностей, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Термин «ценность» принадлежит к широким понятиям, которые распространены не только в области научного специального знания, но и в сфере обыденного сознания. Ценности – суть того, что мы ценим, что удовлетворяет наши потребности. Их перечень многообразен и включает предметы, вещи, явления природы, человеческие поступки, явления культуры, нравственные и профессиональные качества, черты личности и т.д.

В тоже время, анализируя исследования ряда авторов можно систематизировать ценности следующим образом: ценности абсолютные – предметы и их свойства, которые везде и всегда сохраняют для людей значение безусловной значимости; ценности относительные – предметы и их свойства, значение которых для людей по каким-либо причинам меняется; антиценности – неценности при любых обстоятельствах.

Механизм формирования ценностных ориентаций может быть реализован следующим образом: потребность – интерес – установка – ценностная ориентация. Потребности составляют ту реальную основу, на которой формируются интересы личности. Интерес – это осознанная потребность. Потребности и интересы детерминируют целеполагающую деятельность сознания, воплощается в системе мотиваций и закрепляются в соответствующих установках. Установка – это предрасположенность к определенной оценке на основе социального опыта. Ценностная ориентация характеризуется как общая направленность сознания и поведения, готовность личности к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов.

Нравственное воспитание ребенка — сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. Оно начинается у ребенка с отношения к самым близким людям — к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением. Для формирования представлений о семье, родственных отношениях, родословной мы вместе с детьми, с помощью родителей, создаем рукописные книги-альбомы, в которых дети отражают знания о себе, своей семье, друзьях.

Почти все исследователи, изучавшие игру, единодушно отмечали, что игра – это наиболее непринужденная деятельность ребенка- дошкольника. Естественный характер игры выражается в том, что ребенок сам выбирает сюжет игры, его действия с предметами совершенно свободны от их обычного использования. Творческая свобода игры выражается и в том, что ребенок включается в нее со всей своей эмоциональностью, испытывая в процессе ее максимальное удовольствие. Но здесь нельзя не сказать о парадоксе детской игры. Он заключается в том, что именно в этой максимально свободной от всякого принуждения деятельности, казалось бы, целиком находящейся во власти эмоций, ребенок раньше всего научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами.

Сюжетно-ролевая игра возникает у детей к третьему году жизни в результате освоения им предметных действий, с двумя видами предметов: игрушками и предметами-орудиями. Появление сюжетно-ролевых игр определяется следующими условиями: накопление предметных игровых действий; наличие игрушек; наличие у ребенка разнообразных впечатлений от окружающего его мира; возможность частого эмоционального общения со взрослыми.

Важной задачей воспитания дошкольника в игре является закрепление через игру усвоенных норм и правил поведения. Вопросами формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста в игре занимались такие исследователи, как Т.А. Маркова, Н.В. Седж, Т.А. Репина и др.

Каждому ребенку должно быть комфортно в игре и обществе сверстников. Игра только тогда выполняет воспитательную, развивающую функцию, когда она сформирована как деятельность у всех детей возрастной группы. Формирование основ игровой деятельности должно проходить в форме непринужденного общения воспитателя с детьми. Роль взрослого в самостоятельных играх дошкольников специфична. С одной стороны, он внимательно наблюдает за играющими, охраняет их самостоятельную игру, если она имеет определенную воспитательную, познавательную или развивающую ценность. С другой стороны, он аккуратно направляет замысел и действия детей, используя в основном косвенные приемы руководства – совет, подсказка, вопрос или прямое участие в игре детей на правах равного партнера.

В ходе констатирующего эксперимента, который предполагал проведение рисуночной методики «Моя семья» и опросника для детей нами были сделаны следующие выводы:

1. Большинство детей (70%) положительно относятся к своей семье, что находит свое отражение в добрых высказываниях о своей семье, понимании смысла слова «семья», на своих рисунках дети изображают членов семьи яркими тонами, отображают их совместную деятельность и т.д. Однако присутствует небольшое количество детей (30%) которые неопределенно относятся к своей семье, на рисунках изображены не все члены семьи, все они расположены вдалеке друг от друга.

2. в ходе опросной методики было выяснено, что у большинства дошкольников (80%) сформировано отношение к семье с морально-этической точки зрения: на вопрос «Почему ты любишь свою семью?» дети отвечали – она родная, хорошая, любимая; и лишь некоторые дети отвечали - потому что они мне все покупают – материальное отношение к своей семье (20%).

3. В ходе наблюдения за игровой деятельностью детей нами было выявлено то, что дети с удовольствием играют в сюжетно – ролевую игру «семья», распределяют роли, придерживаются тематики сюжета, однако перечень сюжетов неразнообразен, дети не очень активно используют общение в ходе игры, неумело переходят от одного сюжета к другому.

Формирующий эксперимент предполагает разработку комплексной методики руководства сюжетно - ролевыми играми детей старшего дошкольного возраста на бытовую тематику. В основу экспериментальной работы нами были положены идеи московских авторов С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной.

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ

Бардюкова И.О., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Научный руководитель: Минаева В.М., кандидат педагогических
наук, профессор

Введение. В настоящее время, как никогда, остро стоит проблема экологического воспитания дошкольников, так как прививать детям любовь к природе надо с самого раннего возраста. Это сравнительно новое направление в дошкольной педагогике и решается на основе формирования природоведческих знаний, усваиваемых на разных этапах дошкольного детства (Л.С. Игнаткина, Н.Н. Кондратьева, Н.А. Рыжова, П.Г. Саморукова, А.М. Федотова, И.А. Хайдурова и др.). Анализ специальных экологических программ для дошкольных учреждений: «Мы» Н.Н. Кондратьевой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой, «Наш дом - природа» Н.А. Рыжовой, «Мы земляне» Н.Н. Вересова позволил выявить их направленность на формирование основ знаний факторной и системной экологии [1].

Пути становления осознанного, бережного и заботливого отношения к природе у детей дошкольного возраста прямо или косвенно рассматривались в исследованиях В.П. Арсентьевой, В.Г. Грецовой, Е.И. Золотовой, М.К. Ибраимовой, И.А. Комаровой, С.Н. Николаевой, А.А. Петрикевич, З.П. Плохий, Н.К. Постниковой, Е.Н. Терентьевой, Л.И. Унучек, А.М. Федотовой, И.А. Хайдуровой, Т.В. Христовской, И.А. Шараповой и др. [2]. В них отношение ребенка к природе определено как сложное личностное образование в совокупности трех компонентов: когнитивного, эмоционального и практического с акцентом на первом из них. А между тем для воспитания у дошкольников ценностного отношения к природе необходимо особое внимание уделить развитию их эмоциональной сферы, формированию положительных чувств к природным объектам, которые, в свою очередь, будут мотивировать и приобретение природоведческих знаний, и гуманное поведение дошкольников в естественном окружении.

Основная часть. Для выявления экологической воспитанности Николаевой С.Н., Жестковой Н.С. и другими авторами начали разрабатываться различные диагностики сформированности экологической воспитанности как школьников так и дошкольников.

Однако процедура диагностики в экологическом образовании еще недостаточно исследована. Имеются работы по диагностике школьников А.П. Сидельковского [3], Л.В. Моисеевой и И.Р. Колтуневой [4], С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [5] и первые исследования по определению уровня экологической воспитанности дошкольников (Т.А. Маркова, Соломенникова О.А.). В связи с тем, что существуют различные образовательные программы и ДОУ предоставляется возможность выбора работы по ним. Диагностика создается под программу, потому что ее назначение состоит в том чтобы определить ее эффективность с точки зрения влияние на развитие детей. Приведем конкретные примеры.

Программа «Истоки» для всех возрастных уровней и в каждом разделе имеет одни и те же рубрики: «Задачи развития», «Показатели развития». Именно эти рубрики должны вывести авторов или пользователей программы на разработку диагностических заданий. Старшие дошкольники к 7 го-

дам в соответствии с ней должны проявлять ярко выраженный самостоятельный интерес к объектам и явлениям природы, стремиться к их исследованию, привлекать к ним внимание детей и взрослых, задавать вопросы о незнакомом и непонятном — это их показатели развития [6]. Значит, если в группу в конце учебного года принести новый живой объект (например, черепаху), оставить его без пояснений и наблюдать за реакцией детей, их различными проявлениями — это и будет диагностика вышеназванных показателей детского развития. С учетом ориентации на задачи развития, разрабатываются разные диагностические задания, при этом следует выбирать такие позиции, которые соответствуют возрастным возможностям детей — не занижают и не завышают их. Например, задача «знакомить детей с разными состояниями вещества», если имеются в виду агрегатные состояния воды, для старшего дошкольника легкая, ее подвергать диагностике не стоит. А если проверять это знание на примере воска или парафина, то можно выяснить понимание детьми зависимости изменения состояния вещества от температуры окружающей среды.

Другой пример. Н.А. Рюкбейль в соответствии со своей программой «Чувство природы», начиная работать с детьми, выявляет проявление их интереса к природе, характера и окрашенности этого интереса (положительный — отрицательный). Она наблюдает за дошкольниками, когда они свободно общаются с животными, и если выявляется ребенок, который проявляет негативное отношение к объектам природы (страх, агрессию), то с ним проводят работу по коррекции поведения — развивают чувство «принятия себя», дают почувствовать, что его любят, он желанный для всех. Только потом начинается работа по программе. В конце обучения дети также диагностируются по двум параметрам: наличие познавательного интереса к природе и потребности общения с ней — именно в этом состоит цель программы и эффект развития детей.

Исследование Т.А. Марковой [7], посвященное определению педагогических условий формирования экологической воспитанности старших дошкольников, — это поиск критериев воспитанности детей, прошедших обучение по вышеназванной программе «Мы». Исследованием автора показано, что без специального педагогического воздействия отношение детей к природе находится на стадии «примитивного гуманизма», который проявляется в том, чтобы создать условия для животных, похожие на человеческие. Но специальная воспитательно-образовательная работа при определенных условиях формирует у детей гуманно-ценностное отношение к природе, т.е. они самостоятельно и осознанно проявляют устойчивую активность и гуманность к живым существам.

Так же проблемами диагностики экологической воспитанности дошкольников занимался В.А. Ясвин по его мнению: педагогическая диагностика является одним из компонентов личностно ориентированного педагогического процесса. Профессиональная деятельность педагога сродни деятельности врача. Насколько точно будет поставлен индивидуальный диагноз, настолько эффективным будет педагогическое взаимодействие.

Заключение. Диагностика экологического воспитания дошкольников разрабатывается различными педагогами и методистами, что обусловило много подходов к ее осуществлению. При составлении диагностических заданий, а также определении критериев оценки, они опираются на требования реализуемой программы. Вместе с тем следует учитывать то, что каждый ребенок имеет свой индивидуальный темп развития.

Педагогическая оценка уровня сформированности экологической воспитанности дошкольников позволяет сделать их обучение более эффективным.

Список цитированных источников

1. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте // М.: Мозаика-Синтез, 2006 - с.208
2. Молодова Л.П. Игровые экологические занятия с детьми. // М.: ИГЛ. - 2003.
3. Николаева С.Н. «Как приобщить ребенка к природе» // М.: Мозаика-Синтез. - 1993 г.
4. Маркова Т.А. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста // М.: СПб., 1999.
5. Я хочу дружить с природой // Программа по экологическому воспитанию старших дошкольников: Конспекты экологических разработок в помощь педагогам дошкольных учреждений // Липецк: Мозаика-Синтез. - 1995.
6. www.HotLog.com
7. www.metodika-online.ru

ПРИМЕНЕНИЕ АНИМИРОВАННЫХ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Богатырева Я.В., Таливанов А.В., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2 курс
Научный руководитель: Богатырёва А.Э., магистр педагогики

За последнее десятилетие всё большее количество детей получает доступ к компьютеру в раннем возрасте: в домашних условиях, в кругу друзей, в Интернет-кафе и, безусловно, в учреждениях образования. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют выйти на качественно новый уровень обучения, открывают новые возможности, как для учителя, так и для учащегося.

Знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что «Детская природа требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов, и ребенок усвоит их на лету» [1]. Наглядность материала повышает его усвоение, поскольку задействованы все каналы восприятия учащихся – механический, зрительный слуховой и эмоциональный. На смену традиционным таблицам, схемам и картинкам на бумажных носителях приходят «ожившие» картинки из учебников, компьютерные flash-анимации, трёхмерная графика, мультимедийные презентации, характерные для современной информационной среды.

Целью данного исследования является доказательство эффективности применения анимированных занимательных заданий на уроках математики в начальной школе.

Само слово «анимация» (лат. *anima* – душа, жизнь) означает «оживление, одушевление». В нашей стране этот термин появился в 1980-е, сменив прежнее определение «мультипликация» (от латинского слова, означающего «умножение»). В информатике понятие «анимация» трактуется как изображение движущихся объектов, созданное средствами компьютерной техники; последовательный показ (слайд-шоу) заранее подготовленных графических файлов, а также компьютерная имитация движения с помощью изменения (и перерисовки) формы объектов или показа последовательных изображений с фазами движения [2, с. 52].

Широкий спектр мультимедийных продуктов предлагает достаточный арсенал занимательных материалов в виде анимационных слайдов, роликов, рисунков, ребусов и кроссвордов. Можно использовать как готовые мультимедиа, так и создавать авторские творческие проекты, предназначенные специально для своих учеников с учетом их индивидуальных особенностей, уровня развития, активности и т.д.

Уроки математики, на которых используются анимированные занимательные задания, отражают один из главных принципов создания современного урока – *принцип привлекательности*. Кроме того, возрастает мотивация обучения младших школьников, снижается уровень тревожности, усвоение учебного материала происходит быстрее и легче. Являясь интерактивными, анимационные материалы можно применять на различных этапах урока, поскольку они притягивают внимание учащихся, которого достаточно часто невозможно добиться при фронтальной работе с классом. Об этом свидетельствует ряд уроков, проводимых учащимися колледжа в условиях педагогической практики в школе.

В свою очередь, прежде чем осуществить сценарный замысел урока с применением такого рода занимательных моментов, будущим учителям придется немало потрудиться, а главное – определить место использования мультимедийных материалов в структуре урока. Всё, что касается придумывания заданий, подбора картинок, составления вопросов к ребусам и кроссвордам, реализуется на высоком творческом уровне. Трудности появляются тогда, когда дело доходит до применения компьютерных технологий, в частности, звукового сопровождения занимательных материалов, «оживления» сказочных персонажей, движения объектов на слайдах, использования гиперссылок, монтирования видеороликов и т.д.

Решение данной проблемы мы находим в интеграции знаний и практических умений учащихся двух различных специальностей: будущих учителей начальной школы и техников-программистов. Первые являются «сценаристами», которые на бумаге изображают картинки, надписи, слайды и пр., а техническое решение проблемы остаётся за специалистами в области информационных технологий.

В активизации познавательной деятельности младшего школьника велика роль игровых моментов, вносящих элемент занимательности в учебный процесс, помогающих снять усталость и напряжение на уроке. *Разгадывание кроссвордов* может служить исходным материалом для закрепления математических понятий, лучшего усвоения фактического материала. А если это делать с помощью компьютера, то интерес возрастает вдвойне.

В качестве примера рассмотрим более детально методику применения анимированных кроссвордов, являющихся составной частью интерактивной компьютерной презентации (анимационной презентации).

Кроссворды на уроке – это актуализация и закрепление знаний, привлечение внимания к материалу, интеллектуальная зарядка в занимательной форме. Дети любят разгадывать загадки, ребусы и кроссворды. Что же означает кроссворд по своей сути? **Кроссворд** – игра-задача, в которой фигурку из квадратов нужно заполнить буквами, составляющими перекрещивающиеся слова [3, с. 264].

По своей форме кроссворды достаточно многообразны: кроссворды-квадраты, ромбы, циклические и фигурные кроссворды и др. Различают кроссворды симметричные и с вольным расположением слов. Кроссворд

может быть линейным, когда слова открываются поочередно.

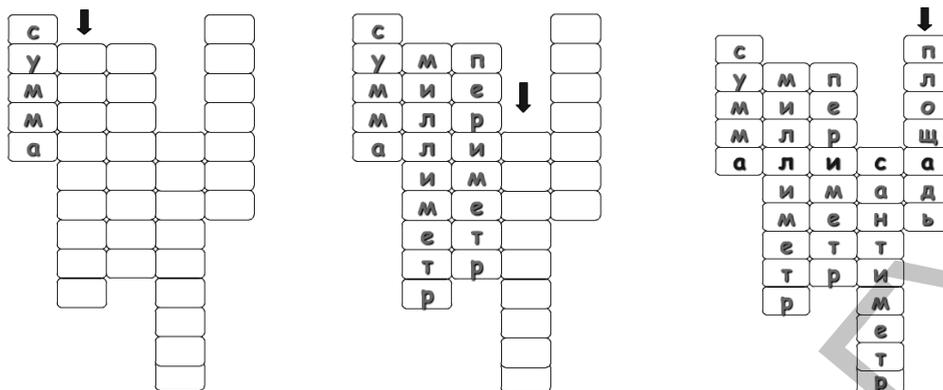


Рис. 1.

Самый несложный вариант – кроссворд на основе таблицы. Выстраивается таблица и копируется на слайды по количеству слов в кроссворде. Без анимации, слова появляются при смене слайдов. Сколько слов, столько слайдов и создается.

		З				
		А				
		Д				
		А				
	С	Ч	Ё	Т	Ы	
		А				

Рис. 2.

Однако данный вариант составления кроссворда весьма неудобен, по ряду причин: в таблице остаются пустые клетки из-за разного количества букв в словах, линии не все удаётся убрать (это хорошо просматривается на рис. 2), вследствие чего приходится менять фон, задания становятся громоздкими, вес презентации оказывается слишком большим.

Более приемлемым является способ составления кроссворда из автофигур: выбирается форма ячеек сетки кроссворда и подбирается автофигура в соответствии с замыслом, затем настраивается цвет заливки и линий. Далее автофигура копируется и вставляется столько раз, сколько клеточек предусмотрено в кроссворде. Затем в клеточки добавляются буквы [4].

Кроссворд в презентации легко сделать интерактивным, т.е. анимированным, что удобно учителю и интересно детям. Здесь важно знать, что анимацию присваиваем к букве, а не к фигуре! Для этого выделяем букву в клеточке и присваиваем ей анимацию (проявление, выцветание и т.д.). Анимация не должна быть движущейся.

Текст вопроса удобнее разместить в поле надписи (нижняя панель), а затем можно изменить параметры поля – установить заливку, линии и т.д.

По замыслу разработчика кроссворда отгадывающие должны еще и отыскать слово в кроссворде, которое объединяет ряд понятий, предметов или явлений (слово «Задача», рис. 2). Желательно сделать так, чтобы можно было проверить, т.е. чтобы слово выделялось после решения кроссворда. Здесь можно присвоить анимацию «выделения» как буквам, так и самим автофигурам, например, изменение цвета. Если ячейки достаточно крупные, то можно присвоить буквам анимацию увеличения и изменения цвета. В более простом случае можно не анимировать каждую букву в отдельности, а за-

крыть слово цветным прямоугольником, который будет исчезать по щелчку.



Рис. 3.

После отгаданного слова в кроссворде кем-либо из учащихся в качестве поощрения мы придумываем различного рода «анимашки-благодарности»: прыгающие от радости человечки, цирковые артисты, аплодисменты в виде ладошек и многие другие. Дети с нетерпением ждут отгадывания последнего слова, поскольку финальным аккордом наших анимированных кроссвордов является просмотр отрывка одного из известных мультфильмов (3-5 мин.).



В большинстве случаев это м/ф о школе: «В стране невыученных уроков», «Первый раз в первый класс» (сериал «Маша и медведь»), «На задней парте», «Дядя Фёдор идёт в школу» и другие. Безусловно, дети с нетерпением ждут таких интересных, красочных и эмоциональных моментов на уроках обучения одному из сложнейших учебных предметов – математике.

Кроссворды могут использоваться для повторения, актуализации знаний, постановки темы нового урока. Они позволяют закрепить математические термины и правила, а также связать этапы урока: разгадав кроссворд, дети узнают, кто, например, будет героем урока-сказки.

Таким образом, представление кроссвордов как учебных задач с помощью анимации мультимедиа приобретает качественно новый уровень.

Коллекция мультимедийных занимательных материалов по математике начальной школы в колледже постоянно пополняется новыми интересными проектами. Отрадно и то, что новые идеи, авторские «изюминки» исходят в большинстве случаев от самих учащихся, а это значит, что в современную школу придёт творческий учитель, жаждущий новых открытий, а не «носитель определённой суммы знаний».

Анализ уроков математики показывает эффективность использования занимательных анимированных заданий для развития математических способностей детей. Благодаря снижению перегрузок и переутомления у млад-

ших школьников развивается внимание, воля, творческое воображение, происходит формирование самостоятельности мышления. Мотивация и интерес к предмету в данном случае увеличиваются и несут познавательную нагрузку. Это является необходимым условием успешности обучения, так как без интереса к пополнению недостающих знаний, без воображения и эмоций творческая деятельность ученика просто немыслима.

Список цитированных источников

1. Константинов, Н.А. История педагогики. Учебник для студентов пед. ин-тов. Изд. 4-е, доп. и перераб. – М., «Просвещение», 1974.– 447с. с ил.
2. Новый краткий словарь иностранных слов / Отв. редактор Н.М. Семёнова. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 795, [5]с.
3. Ожегов, С.И., Словарь русского языка: Ок: 57 000 слов /Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 17-е изд., стереотип.– М.: Рус. яз., 1985.–797с.
4. Технология создания анимированных кроссвордов /Л.Ю. Плахотник // Материал мастерской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nachalka.com/node/1401>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бодикова Е.Г., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Рябцева Л.В., магистр педагогики

Ученые и методисты отмечают, что в последнее время наблюдается тенденция к потере интереса со стороны учеников обучению. Педагоги испытывают большие сложности в активизации внимания школьников.

Вместе с тем современные условия, цели обучения требуют от педагогов индивидуального подхода в условиях массового образования. С этой целью можно использовать исследовательскую деятельность учащихся, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию мотивации к получению учащимися знаний. Эта форма распространена в основном в старших классах, но, по мнению учителей, её можно вводить в учебный процесс с начальной школы.

Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене школы является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие дети. Целью организации исследовательской деятельности учащихся является формирование у них познавательной активности. Цель может быть достигнута, если будут решены следующие задачи: развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи; формирование наблюдательности и внимания, умений работы с художественными и научными текстами [2, 17].

Для развития умений исследовательской деятельности необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

Учёными были разработаны следующие условия формирования исследовательских умений младших школьников:

1. *Целенаправленность и систематичность.* Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

2. *Мотивированность.* Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой деятельности, видеть в этом возможность реализации

собственных талантов и возможностей.

3. *Творческая среда.* Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе.

4. *Психологический контроль.* Необходимо поощрять творческие проявления учащихся, стремление к поиску. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы.

5. *Личность педагога.* Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, обладающий определёнными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

6. *Учет возрастных особенностей.* Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным [1,45].

С целью активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по исследовательской деятельности, соответствия материала возрастным особенностям детей рекомендуется использование:

- Загадок, ребусов, шарад, задач-шуток, логических заданий и заданий на развитие творческих способностей;
- Игровых моментов, связанных с введением в ход урока сказочных героев;
- Связи материала с наглядно-образным игровым материалом;
- Связи с литературным сказочным материалом: исследование Знайки и Незнайки.
- Игр-исследований, фантастических исследований;
- Ролевых игр, дающих возможность провести исследования возможностей каждой профессии: если бы я был строителем (поваром, учителем, фермером и т. п.);
- Игр-путешествий, например, во времени, для знакомства с великими открытиями и изобретениями, в новые страны пути Великих географических открытий; фантастические путешествия на другие планеты.

В исследовательской деятельности можно устанавливать межпредметные связи: литературное чтение и русский язык; окружающий литературное чтение и окружающий мир и т. д.

Тематика работ также разнообразна: «Имена собственные в вывесках родного города» (русский язык); «Троекратные повторы в народных и авторских сказках» (литературное чтение); «Речь школьников», «Как мы говорим» (детская риторика); «Слова с зимней тематикой в стихотворении» (русский язык и литература); «Особенности характера животных в русских народных сказках» (литературное чтение и окружающий мир); «Природные явления в стихотворениях» (окружающий мир и литературное чтение) и т. д.

Таким образом, использование исследовательской деятельности поможет вовлечь учащихся в атмосферу деятельности, овладеть новыми способами добывания знаний.

Список цитированных источников

1. Семёнова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. – 2006. - №2. – С.45–49.
2. Смолкина, Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве // Начальная школа. – 2007. - №2. – С.17- 18.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ МОТИВОВ НА ХАРАКТЕР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Бойко В.С. (Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2курс)
Научный руководитель: Сайковская Т.О.,
преподаватель высшей категории

Дошкольный возраст - это период формирования основ личности будущего гражданина страны. Очень важно с самого детства показать ребёнку как важно жить не только для себя, но и для других. Так закладываются основы социально ориентированного поведения. Достижению этой цели в личностном развитии ребёнка способствует вовлечение его в коллективную деятельность, направленную на удовлетворение не только собственных потребностей.

В дошкольном возрасте активно формируется мотивационно-потребностная сфера личности ребёнка. В зависимости от того, что побуждает дошкольника заниматься определённой деятельностью, зависит его отношение к ней. А.Н. Леонтьев, исследуя смыслообразующие функции мотивов, акцентировал внимание на том, что смысл действия меняется с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может оставаться тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то психологически оно стало уже иным. Оно иначе протекает, иначе развивается, ведёт к другим последствиям: оно занимает другое место в жизни личности.

В связи с изменением мотива деятельности ребёнку открывается новый смысл выполняемого задания, а это, в свою очередь, побуждает его иначе строить свои отношения с партнёрами по группе.

Для экспериментального подтверждения этой психологической закономерности, в д/у № 20 г. Полоцка, был проведен эксперимент. *Объект исследования:* взаимодействие мотивов и характера взаимоотношений детей дошкольного возраста в совместной деятельности.

Предмет исследования: влияние социально значимых мотивов на изменение характера взаимодействия детей в совместной деятельности.

Основная задача проведения эксперимента состояла в изучении зависимости взаимоотношений старших дошкольников от разных по социальной значимости мотивов их совместной деятельности.

Гипотеза: чем выше социальная мотивация деятельности, тем быстрее складываются взаимоотношения сотрудничества.

В эксперименте участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста, разделённые на 4 подгруппы по пять человек. Детям предлагалось на общем листе ватмана выполнить аппликацию. У каждого ребёнка был набор цветной бумаги, кисточка для клея и ножницы. Общим было блюдо с клеем. Задание проводилось в 2 серии.

В первой серии предлагалось общее задание: создать аппликацию «Букет цветов». Был сформулирован соревновательный мотив: кто быстрее и аккуратнее вырежет и наклеет цветочки, того ожидает приз - набор фломастеров.

Во второй серии был сформулирован социально-значимый мотив: сделать аппликацию «Букет цветов» и подарить детям младшей группы для украшения игровой комнаты.

В ходе выполнения детьми задания фиксировались речевые высказывания детей, отношение к деятельности, характер взаимодействия.

В первой серии каждый ребёнок спешил выполнить задание, хвастался тем, что уже сделал. Речевые высказывания сопровождали собственные действия: «Я уже вырезал», «Куда наклеить?», «Я уже наклеил, а Максим ещё вырезает» и т.п. Во взаимоотношениях присутствовал дух соперничества. Наблюдались конфликты, когда дети одновременно обмакивали в клей кисточку, не могли разделить пространство на бумаге («Иди отсюда, здесь я буду наклеивать»).

Во второй серии дети показывали заинтересованность в общем успехе. У детей можно было наблюдать стремление оказать бескорыстную помощь друг другу, умение договариваться и распределять обязанности. Конфликтные ситуации отсутствовали. Речевые высказывания отражали не только собственные действия, но и действия других детей: «Я уже вырезал, кому помочь?», «Саша, смотри куда клеить надо», «Даша, не подводи нас», «А правда мы красиво сделали?»

В процессе выполнения задания фиксировалось:

1. Отношение к собственной деятельности (планирование выполнения действий, комментирование хода выполнения действия, сравнения своих действий с другими, оценка своей работы)

2. Отношение к деятельности других детей (указание на необходимость что-либо сделать, предложение оказать помощь, обращение за помощью, одобрение сверстника)

3. Конфликтные ситуации во взаимоотношениях членов подгруппы в процессе совместной деятельности.

4. Речевые высказывания (комментирование собственных действий и действий других детей, употребление местоимений).

Результаты представлены в таблице.

	Отношение к собственной деятельности	Отношение к деятельности других детей	Конфликтные ситуации	Я- высказывания	Мы- высказывания
1 серия	интерес, похвала	пассивное наблюдение	6	38	12
2 серия	стремление не подвести	заинтересованность, взаимопомощь	2	25	34

На основании проведённого эксперимента можно сделать выводы, что в первой серии смысл выполняемого задания заключался для ребёнка в том, чтобы опередить других детей и получить приз. Поэтому остальные дети выступали как соперники. Речевые высказывания носили преимущественно эгоцентрический характер, детей интересовали только личные успехи.

Во второй серии детей больше интересовал общий успех, они взаимодействовали как партнёры. Присутствовала атмосфера сотрудничества и сотворчества. Дети стремились избегать конфликтов, оказывать помощь друг другу.

И в первой и во второй серии дети были мотивированы на успех деятельности, но уровень осознанности смысла в последнем эксперименте был несомненно выше. Мотив выступал перед детьми как более ясно представляемый по результатам своей реализации. Именно это обстоятельство явля-

ется причиной того, что наибольшей своей степени побудительная сила мотива достигла в ситуации приготовления подарка малышам. Здесь необходимость сотрудничества с партнёрами в процессе выполнения совместной деятельности приобрела для ребёнка особенно наглядный и отчётливо осознаваемый характер.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили гипотезу: введение в совместную деятельность социально значимого мотива способствует установлению отношений сотрудничества между сверстниками, создаёт условия для развития доброжелательных взаимоотношений.

Социально значимый мотив существенно изменяет отношения между детьми в экспериментальной группе, порождает стремление оказывать помощь друг другу в совместно выполняемой работе. Что является психологической предпосылкой формирования социально ориентированного поведения будущего гражданина.

Список цитированных источников

1. Валитова, И.Е. Психология развития ребёнка дошкольного возраста. – Мн., 1997.
2. Запорожец, А.В., Эльконин, Д.Б. Психология личности в деятельности дошкольника. – Просвещение, 1975.
3. Леонтьев, А.А. Избранные психологические произведения. – Т. 1. – М., 1989.
4. Реан, А.А., Коломинский Л.Л. Социальная педагогическая психология – СПб, 1999.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКИХ ИГР

Большунова В., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Шевченко Л.Л.,
преподаватель высшей категории

«Без игры нет, и не может быть, полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности»

В. А. Сухомлинский

Цель: проанализировать роль творческих игр в развитии ребенка дошкольного возраста.

Задачи:

1. Проанализировать педагогическую и педагогическую литературу по проблеме.
2. Изучить взгляды педагогов и психологов на роль творческой игры в развитии ребенка дошкольника.
3. Определить приоритеты творческих игр в развитии психических процессов.

Игра только внешне кажется беззаботной и легкой. На самом деле она подчас становится подлинно напряженным трудом и через усилие ведет к удовольствию. Преодоление самого себя в условиях игры приносит ребенку истинное удовлетворение и развивает его личность. В процесс игры вовлекается вся личность ребенка: его психические познавательные процессы, воля, чувства и эмоции, потребности и интересы; в игре ребенок активно развивается как личность.

К.Д. Ушинским утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе. Игра раз-

вивает ребенка физически, обогащает его речь, мышление, воображение; игра является наиболее типичной деятельностью детей (по Фребелю).

Особое значение отводится игре как средству развития творческих способностей ребенка. Б.Н. Никитин выделил несколько условий успешного развития творческих способностей дошкольника.

Первое условие – раннее начало. Первые толчки к развитию способностей начинаются с «раннего хождения» или ползания, т.е. очень раннего физического развития. Второе важное условие эффективного развития способностей состоит в том, чтобы ребенка заранее окружить такой средой и такой системой отношений, которые бы стимулировали разнообразную творческую деятельность. Обстановка, опережающая развитие детей предполагает: различные книги, спортивные снаряды, мастерские с материалами и инструментами, строительные материалы, измерительные приборы, развивающие игры и т.д. Третье условие успешного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил.

Интенсивная умственная деятельность позволяет ребенку превратиться в почемучку. Четвертое условие предполагает свободу в выборе деятельности, в чередовании дел, в выборе способов работы и др. Эмоциональный подъем и интерес спасает ребенка от переутомления и перенапряжения. Пятое условие – умная доброжелательная помощь взрослого.

Корни детского творчества – в игре. Значительные возможности для развития творческих способностей детей имеют развивающие игры, которые моделируют творческий процесс и создают благоприятные возможности для реализации творческого потенциала ребенка.

Творческий характер сюжетно–ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления об окружающем мире. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии и интересов. Дети проявляют большую изобретательность, подбирая игрушки, предметы, необходимые для игры, старшие дошкольники могут сами мастерить игрушки, помогающие полнее реализовать замысел. Такие особенности сюжетно–ролевой игры, как перевоплощение в образ, взаимоотношения различных персонажей и т.д. стимулируют развитие детского творчества. Творческие возможности игр обнаруживаются и в овладении детьми способами сюжетосложения. К пятому году жизни детей роль становится центром их игры и возникают предпосылки для формирования таких форм ролевого поведения, которые бы позволяли ребенку использовать роль как средство совместного развертывания сюжета игры. Для этого ребенку необходимо научиться сменять роли в ходе игры и изменять ролевые позиции в зависимости от смены роли партнера. Это способствует творческому воссозданию ребенком ситуаций, участником которых он хотел бы стать. В старшем дошкольном возрасте в процессе формирования игры выделяется этап сюжетосложения, где у ребенка воспитываются умения выделять целостные сюжетные события, обозначать их для партнеров по игре и комбинировать в различные смысловые последовательности. Как всякая творческая деятельность, сюжетно–ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим процессом.

Творческие игры очень важны в дошкольном возрасте. Дети учатся с их помощью фантазировать, развивается эстетическое восприятие и представление, дети учатся планировать свои действия. Творческие игры прививают детям любовь к искусству, развивают эстетический вкус.

Основная задача умственного воспитания дошкольников – это развитие у них творческих познавательных способностей, которые являются предпосылкой становления творческого мышления. Е.В. Бобров и Е.Г. Юдина подчёркивают необходимость преодоления в отношении детей со стороны взрослых «над-позиции», которая выражается в восприятии ребенка как «материала». Развитие творческой личности будет обеспечено в том случае, если взрослый займёт по отношению к ребёнку равноправную позицию.

В современной литературе анализ творчества дошкольника осуществляется в основном по трем направлениям. Первое направление предполагает изучение механизмов творческой переработки ребенком вновь приобретаемого опыта, а так же количественные и качественные особенности преобразуемой, комбинирующей деятельности детей в этом процессе. Особое место занимает определение роли фантазии в развитии творчества дошкольников. Второе направление – изучение структуры поисковой деятельности, становление и смены ее основных форм, условий усложнения и развития этой деятельности. Одной из важных форм поисковой деятельности является детское экспериментирование. Третье направление ориентировано на исследование проблем взаимодействия и взаимосвязи творческого процесса с эмоциональным развитием дошкольников. Эмоции составляют основу формирования потребностей ребёнка, как в самом процессе творчества, так и в его конечном продукте. Эмоциональная насыщенность детского творчества, в конечном счёте, способствует становлению эвристической структуры личности.

Таким образом, проанализировав педагогическую и психологическую литературу по проблеме, изучив взгляды педагогов и психологов на роль игры в развитии личности ребёнка, можно определить приоритетные направления влияния различных игр на всестороннее развитие личности дошкольника.

Особое место занимают развивающие игры. Они помогают детям приобрести новый опыт, учат сдерживать свои эмоции, создают разносторонние условия для формирования наиболее ценных качеств личности. В процессе этих игр упражняются отдельные психические процессы, они поднимаются на более высокую ступень развития. Ребенок осознаёт себя, учится желать и подчинять желанию свои мимолётные стремления.

Творческие игры способствуют развитию детской фантазии, прививают любовь к искусству, развивают творческие способности, создают условия для развития конструктивных замыслов и проектов.

Список цитированных источников

1. Козлова, А.С., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Просвещение, 1999.
2. Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1999.
3. Проблема дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайченко. – М.: Педагогика, 1987.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

Бородуля В.А., УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Научный руководитель: Бумаженко Н.И.,
кандидат педагогических наук, доцент

Проблема детско-родительских отношений остается актуальной на протяжении не одной сотни лет. Общество придаёт семье огромное значение в сфере воспитания и социализации подрастающего поколения. Усилия родителей должны быть направлены на воспитание здоровой, гармонически развитой, целостной личности, которая способна безболезненно войти в социум и эффективно в нём функционировать. Однако данная цель не всегда достигается родителями, примером тому служит немалое количество детей, имеющих отклонения в поведенческой сфере, склонность к девиантному поведению, множество личностных проблем.

Проблема детско-родительских отношений является предметом трудов таких учёных, как В. Сатир, О. А. Карабанова, С.К. Нартова-Бочавер, М.И. Андреева, В.М. Целуйко, Г.Т. Хоментаскас, И.С. Кон и многих других. Педагоги и психологи рассматривают благополучие ребенка в семье как одну из важнейших функций семьи – создание условий для воспитания здоровой личности. [3]

Детско-родительские отношения в семье характеризуются следующими показателями: *родительская позиция*, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство; *тип семейного воспитания*, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации; *образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка*. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Возникновение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является их активным участником. Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как объекту воспитания к гуманистической установке — ребенок как объект воспитания и равноправный участник отношений – произошедшее в последней четверти XX в. в общественном сознании, является основой пересмотра концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного творца этих отношений. [2]

Интересной нам представилась точка зрения Хоментаскаса, который определил следующие типы внутренней позиции ребенка в детско-родительских отношениях и их воспитательное значение. [4]

1. «Я нужен и любим, и я люблю вас тоже»

Детско-родительские отношения характеризуются эмоциональным принятием, сотрудничеством и кооперацией. Общение носит демократический характер, основанный на взаимном уважении. Родители обладают авторитетом в глазах детей. Данный тип позиции ребёнка наиболее благоприятно воздействует на процесс становления его личности, формируя доверие

к людям и готовность к сотрудничеству, высокую самооценку и социальную компетентность.

2. *«Я нужен и любим, а вы существуете ради меня»*

Данная позиция формируется в семьях, для которых характерно воспитание по типу кумира семьи, возведение желаний ребёнка в культ, излишняя забота и внимание. В будущем у такого ребенка может проявляться агрессивное поведение в результате того, что он не понимает, почему мир не принимает его так же, как собственная семья.

3. *«Я нелюбим, но всей душой стремлюсь приблизиться к вам»*

Для родителей в семье с данной позицией характерно низкое эмоциональное принятие ребенка, явное или скрытое его отвержение, воспитание в условиях повышенных требований и моральной ответственности. С течением времени у ребёнка будет формироваться низкая самооценка, чувство вины и неполноценности, тревожность, конформизм, эмоциональная зависимость.

4. *«Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое»*

Такой тип детской позиции характерен в большинстве случаев для асоциальных семей, где ребёнок предоставлен сам себе, лишён родительского внимания и заботы. Кроме этого, данная позиция может формироваться по отношению к родителям, которые относятся к ребёнку жестоко, придерживаясь авторитарно-директивного стиля в общении. В будущем ребёнок будет иметь либо слишком низкую, либо наоборот завышенную самооценку, может проявлять агрессивность и враждебность к окружающим, что связано с отсутствием базового доверия к миру.

Перечисленные выше характеристики детско-родительских отношений напрямую зависят от того, какую ценность ребенок имеет в семье. В исследовании Е.Н. Ачильдиевой было выделено три типа семей, в которых дети имеют различную ценность. *Первый тип* характеризуется высокой ценностью ребенка, воспитание детей в таких семьях, как правило, малодетных, - это целенаправленная осознанная деятельность родителей. В семьях *второго типа* дети имеют низкую ценность, рождение их есть результат внешних, сложившихся обстоятельств (позднее осознание нежелательной беременности, отсутствие планирования рождения детей и т.д.), воспитание имеет стихийный характер; такая семья, как правило, многодетная, образовательно-культурный и интеллектуальный уровень родителей в значительном числе случаев невысок. В семьях *третьего типа* ребенок рассматривается как средство получения благ и привилегий, социального признания и самоутверждения родителей. Ребенок выступает как инструментальная ценность, в воспитании преобладают мотивы самоутверждения родителей и утилитарно-прагматические мотивы. [1]

С целью выявления особенностей детско-родительских отношений в их семьях, нами было проведено исследование на базе Учреждения образования «Государственная общеобразовательная средняя школа № 3 Октябрьского района г. Витебска» среди учеников четвёртых классов. Количество опрошенных составило пятьдесят человек. Им была предложена анкета, состоящая из пятнадцати закрытых вопросов. Анализ результатов показал, что 28% респондентов считают, что у их родителей всегда хватает времени позаниматься с ними чем-нибудь интересным, 50 % считают, что времени хватает только иногда, остальные 22% ответили, что у родителей на это времени не хватает совсем. Что касается распределения домашних обязанностей, то 60% респондентов считают, что у них столько

же обязанностей по дому, сколько и у их товарищей, 26% думают, что у них обязанностей больше, чем у остальных, 14% детей ответили, что дома от них мало что требуют.

Анкета включала вопросы, ориентированные на изучение отношения детей к наказаниям со стороны их родителей. Результаты опроса позволили сделать выводы о том, что около половины респондентов (48%) считают, что родители наказывают их исключительно по делу, т.е. заслуженно, меньшая часть опрошенных высказала мнение о том, что их наказывают зачастую по пустякам. При этом более половины детей (56%) получают прощение за провинность у родителей сразу, как только начинают плакать. На вопрос «Часто ли родители сердятся и кричат на тебя?» дети ответили следующим образом: да - 32%, иногда – 50%, очень редко – 18%.

Определённая часть вопросов касалась психологической составляющей детско-родительских отношений. Так, 26 детей из 50 ответили, что родители любят их больше, чем друг друга. 86% опрошенных считают своих родителей самыми лучшими. 2% респондентов на вопрос «Любят ли тебя твои родители?» ответили отрицательно, 12% затруднились с ответом, остальные 86% ответили «Да». Кроме этого, 54% детей иногда чувствуют себя дома забытыми и никому не нужными, 38% опрошенных периодически испытывают чувство, будто именно они виноваты во всём, что плохого случается в их семье.

Таким образом, проведя эмпирическое исследование, мы можем утверждать, что в семьях опрошенных детей присутствуют определённые нарушения в системе отношений «родитель-ребёнок», которые требуют психолого-педагогической коррекции.

Список цитированных источников

1. Ачильдиева, Ф.Н. Городская многодетная семья / Ф. Н. Ачильдиева // Социс. - 1990. - № 9.
2. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2005. - 320 с.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. - 336 с.
4. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Рипол Классик, 2003. - 212 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Брекина Т.В., УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Минаева В.М., кандидат педагогических наук, профессор

Введение. В настоящее время, когда начальная школа стоит перед проблемой развития познавательных интересов учащихся, первостепенным становится поиск активных методов обучения.

Однако, как показали наши наблюдения, такой важный метод обучения учащихся как игра используется не в полной мере.

Основная часть. Для уточнения нашего предположения мы обратились к анкетированию учащихся 4 класса. Анкета выявляла их отношение к предмету «Человек и мир» и включала 6 вопросов:

1. Нравится ли тебе учиться?

- да - не очень

- нет - не знаю

2. Назови свой любимый предмет(ы).
3. Нравятся ли тебе уроки "Человек и мир"?
 - *да* - *не очень*
 - *нет* - *не знаю*
4. Чем тебе больше всего хотелось бы заниматься на уроках «Человек и мир»?
5. Хотел бы ты участвовать в играх и выполнять занимательные задания на уроках "Человек и мир"?
 - *да* - *не очень*
 - *нет* - *не знаю*
6. Какой учебный материал тебе наиболее интересен на этих уроках?

Анализ ответов учащихся показал, что любимым предметом урок "Человек и мир" почти никто не назвал, а игры и занимательные задания на уроках не проводятся. При ответе на 4 вопрос анкеты большинство учащихся назвали экскурсии. На 5 и 6 вопросы не было получено четких ответов.

Полученные данные позволили прийти к выводу, что игровой деятельности учащихся на уроках не придается должного значения.

Но, как показал анализ научной литературы [1,2], игра нужна в учебной и внеклассной деятельности в начальной школе. В игре ребенок раскрывает себя и делает первые шаги к установлению взаимоотношений с педагогом и сверстниками; закрепляет нормы общения в коллективе; играя, ребенок вступает в мир человеческих отношений, приобретает необходимые знания, умения и навыки.

Кроме того, игра, поскольку это деятельность, посредством которой ребенок пытается преобразовать действительность, изменить мир, помогает формированию и проявлению потребности ребенка воздействовать на окружающий мир, стать субъектом, «хозяином» своей деятельности. Разрешение определенных задач в игре связано с умственным напряжением, с преодолением трудностей, что приучает ребенка к умственному труду. Одновременно развивается логическое мышление. В игре учащиеся учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам; упражнять память, внимание; проявлять сообразительность, находчивость, а главное - приобретают потребность в учебной деятельности.

Игра способствует свободному развитию личности ребенка в целом, обогащает его внутренний мир, определяет направление его интересов.

Неоценима роль игр в сенсорном развитии учащихся. Они способствуют развитию наблюдательности, творческих способностей, изобретательности, самоутверждения, настойчивости, стремления к успеху. Особая роль игр заключается в возможности безболезненного перехода ребенка из игровой в учебную деятельность, что и является ведущей задачей начального этапа обучения.

Имеющее место явное противоречие между состоянием практики и научными рекомендациями привело нас к убеждению о необходимости включения игрового материала в учебный процесс.

В процессе разработки и проведения игры, педагог приобретает дополнительный запас новых знаний; умение планировать предполагаемые в игре действия; распределять во времени психическую нагрузку, сопряженную с сюжетом игры. Тем самым система развивающего обучения, принятая конкретным педагогом, обогащенная собственными идеями и новообразованиями в различных областях и, в частности, в области игровой деятельности, совершенствуют личность самого педагога.

Была разработана система игр, которая была проверена в опытно-экспериментальном обучении в период педагогической практики в УО «Гимназия № 5» в 4 «Б» классе.

В уроки по предмету «Человек и мир», были включены игры. Полученные результаты мы оформили в таблицу:

Начало эксперимента	Конец эксперимента
Нравится ли тебе учиться?	
<i>Да - 10 Нет - 2 Не очень - 3 Не знаю - 1</i>	<i>Да - 11 Нет - - Не очень - 1 Не знаю - -</i>
2. Назови свой любимый предмет(ы).	
<i>Труд, физкультура, ИЗО, математика</i>	<i>"Человек и мир", чтение, математика</i>
3. Нравятся ли тебе уроки "Человек и мир"?	
<i>Да - 7 Нет - 1 Не очень - 5 Не знаю - 1</i>	<i>Да - 11 Нет - - Не очень - 2 Не знаю - 1</i>
4. Чем тебе больше всего хотелось бы заниматься на уроках "Человек и мир"?	
<i>Экскурсия</i>	<i>Практическая, экскурсия</i>
5. Хотел бы ты участвовать в играх и выполнять занимательные задания на уроках "Человек и мир"?	
<i>Да - 7 Нет - 2 Не очень - 1 Не знаю - 2 Остальные ответили, что игр у них на уроках "Человек и мир" не было!</i>	<i>Да - 14 Нет - - Не очень - - Не знаю - -</i>
6. Какой учебный материал тебе наиболее интересен на этих уроках?	
<i>2 чел. - загадки 1 чел. - доклады 1 чел. - стихи Остальные не знали что ответить!</i>	<i>Почти все ответили: загадки, кроссворды, ребусы, занимательные вопросы, лабиринты и т.д.</i>

Заключение. Экспериментальная работа позволила прийти к выводу, что учащиеся на уроке стали более активными, высказывали свои суждения и проявляли интерес к предмету. Стеснительные и робкие дети стали поднимать руку и пытаться отвечать.

Следует отметить, что игры дают учителю возможность не только поновому изложить учебный материал, но и значительно расширить диапазон формирования представлений и понятий учащихся о природных явлениях, развивать у них интерес к изучению предмета «Человек и мир». В играх учащиеся в увлекательной, яркой, игровой форме усваивают новый материал, обогащают ранее полученные знания. Уроки с играми становятся радостными, увлекают учеников, подталкивают к поисковой деятельности, ставят перед задачей решить проблемную ситуацию, найти самостоятельное решение. Систематическое использование игр на уроках помогает не только

обогатить, разнообразить учебно-воспитательный процесс, но и заставляет учащихся по-другому взглянуть на окружающий мир. Это взгляд любознательной, ищущей, пытливого личности, способной оказать природе помощь, беречь и охранять ее.

Список цитированных источников

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе // Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М.: Владос, 2001 г. – 240 с.
2. Гайдина, Л.И., Изучаем «Окружающий мир» с увлечением: 1-4 классы // Л.И. Гайдина, А.В. Кочергина, – М.: 5 за знания, 2007. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Бочкова А.А., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблема правовой социализации, как составной части общей социализации требует дополнительного исследования. Невозможно осуществить только правовую социализацию личности без ее духовной, моральной, религиозной, мировоззренческой составляющей. Правовая социализация – это «процесс освоения личностью стандартов нормативного законопослушного поведения. Правовая социализация предполагает не только приобретение навыков социального поведения, соответствующим нормам права, но и развитие мотивационных структур как внутренних гарантов, обеспечивающих соблюдение личностью правовых предписаний» [1, с. 828]. Важную роль в ее процессе играет семья, школа, ВУЗ, предприятие. Большое место занимает личный пример родителей, друзей и приятелей. Правовая социализация – это процесс вхождения индивида в правовую систему через усвоение правовых норм и ценностей, формирование правовой убежденности и навыков правомерного поведения. О степени и качестве правовой социализации можно судить по активной, гражданской позиции личности. Социально адаптированная личность способствует в свою очередь укреплению общества, его стабилизации. Это диалектически взаимосвязанный процесс совместного строительства личности и общества.

Известно, что процесс социализации личности, в том числе и правовой, начинается в семье. Именно в детстве и отрочестве зарождаются первые, начальные представления о государстве и праве. Как показывает практика, многие взрослые пока еще не готовы к осуществлению социализирующей функции. В настоящее время наблюдается ослабление системы психолого-идеологического воздействия родителей на детей, вооружения их практическими умениями и навыками, воспитания, осуществления ранней диагностики характера ребенка, уровня его агрессивности, снятия внутриличностных и межличностных конфликтов. Современная наука утверждает, что характер ребенка во многом складывается уже к 5-6 годам, затем он постепенно теряет свою пластичность и внешние воспитательные воздействия семьи и школы становятся все менее эффективными. Далее идет процесс перевоспитания. Известный советский педагог А.С. Макаренко в свое время отмечал, что воспитание детей в принципе доступно большинству родителей, а вот процесс перевоспитания является сложным, трудным и доступен далеко не всем.

Сегодня в связи с ростом количества неполных и неблагополучных семей не может в полной мере функционировать такой важный механизм социализации как пороловая идентификация. В результате этого возникают сбои в формировании полноценной амбивалентной личности. То есть отсутствие одного из родителей, слабое либо отрицательное педагогическое воздействие не дает ребенку возможности идентифицировать себя в полном объеме как будущего отца или будущую мать. Процесс усугубляется еще и тем, что и сами многие из нынешних родителей воспитывались в неблагоприятной обстановке, либо в неполных семьях. Социологическое исследование, проводимое сотрудниками юридического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в 2009 году в ВК-1 (г. Витебск) и ВК-2 (г. Бобруйск) 377 респондентов показало, что только 34,7% воспитывалось в полной семье.

Новым в социальном портрете современной семьи является активный процесс ее коммерциализации. Рыночные отношения, влияние западной ментальности приводят к фетишизации денег, материального. Эти явления зачастую отрицательно сказываются на сотрудничестве детей и родителей, ведут к ослаблению взаимного доверия, порождают фальшь в отношениях. Совместная трудовая деятельность, наличие значительного общего свободного времени уходят в прошлое. Гипертрофированный культ моды на дорогие материальные атрибуты жизни, погоня за высоким заработком, который порой приходится зарабатывать за пределами страны, обедняют содержание духовной жизни семьи, препятствуют формированию здоровых семейных традиций, совместному проведению досуга вместе с детьми, ведут к дегуманизации семейных отношений.

В этой связи современные ученые озабочены ростом девиантных и делинквентных семей, число которых увеличивается не только по причине традиционных факторов (пьянство и наркомания родителей, их криминальная направленность, неполная семья), но и появлением новых феноменальных признаков и тенденций ранее несвойственных обществам государств СНГ.

Требуется дополнительное исследование проблема воспитания и социализации детей в условиях «формальной» семьи, основанной лишь на штампе в паспорте, а также сожительства без регистрации брака.

Следует отметить, что в отечественной, российской научной литературе в отношении семей, имеющих социальные изъяны чаще используются термины «неблагополучная семья», «псевдоблагополучная семья». В зарубежной же литературе, в частности, английской, американской доминирует понятие «делинквентная семья».

Отсутствие духовной основы, любви, согласия, сотрудничества, взаимной ответственности родителей в делах друг друга отражается в том, что неблагополучные семьи редко обсуждают совместные проблемы, приходят к консенсусу, редко вместе проводят свободное время. Анализ школьных сочинений учащихся начальной школы на тему: «Как я провел выходной день?», «Что больше всего мне запомнилось во время летних каникул?» показал, что многие дети не только в неблагополучных, но и в полных обеспеченных семьях испытывают социальное и духовное одиночество, отчуждение. Часть детей смогла в сочинениях привести только отдельные редкие примеры совместного проведения свободного времени вместе с родителями.

Исследования зарубежных авторов свидетельствуют, что редкое участие отца в воспитании сына 12-летнего возраста может способствовать совершению им преступлений после 20 лет [2, с. 204].

Сдерживающим негативным фактором правовой социализации несовершеннолетних правонарушителей является низкий уровень их правовой культуры. Социологические исследования, проводимые сотрудниками юридического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в 2009 году¹, показали невысокий уровень правовых знаний воспитанников колоний. Так, 57,3% опрошенных считают, что законы в Республике Беларусь принимает Президент, 67,6% относят правительство к законодательной ветви власти, 38,5% уверены, что правительство Республики Беларусь называется Совет Республики, 36,9% полагают, что белорусский парламент – это Государственная Дума.

На вопрос: «Нужна ли Вам правовая культура?» - положительно ответили 64%. Она нужна для того, чтобы знать и уметь отстаивать свои права, не стать жертвой мошенников и коррупционеров, считаться культурным и уважаемым человеком в обществе.

Недостаточный уровень правовой культуры обусловлен (несколько вариантов ответа): недостаточностью правовых знаний (33,4%), нехваткой практических правовых умений (25,5%), сложностью правовых норм для понимания (20,2%), низким уровнем правовой культуры ближайшего окружения (16,8%), своим низким общеобразовательным уровнем (9,5%).

Более половины опрошенных желали бы повысить свой уровень правовой культуры. Для этого необходимо введение специализированных правовых курсов в школе, организация встреч и бесед с профессиональными юристами, правовое информирование через СМИ, улучшение преподавания курса «Обществоведение» в школе и даже привлечение к охране общественного порядка (11,9%).

Важным условием правомерного поведения является правовая убежденность. Исследование показало, что поступают правомерно потому, что согласны с требованием закона только одна треть опрошенных, остальные из-за моральных побуждений, потому что так поступают другие, из-за страха перед наказанием, из личной выгоды от совершаемого поступка. От 10% до 20% респондентов считают приемлемым пьянство, употребление наркотиков, прогулы учебных занятий, использование нецензурной речи, проституцию, уклонение от службы в армии и др. Наибольшим авторитетом для воспитанников колоний обладают мать (52,8%), отец (37,7%), священник (11,1%), друзья, не имеющие криминального опыта (11,1%), друзья, имеющие криминальный опыт (8,5%), наименьшим – учитель (7,7%). Все это говорит о низком авторитете учителя, что связано с серьезным падением социального престижа учительского труда во всех отношениях.

Правовая защищенность личности со стороны государства, система гарантий – важное условие правовой социализации. Так, на вопрос: «Если понадобится защищать Ваши личные права, куда, скорее всего, Вы обратитесь?» (несколько вариантов ответа) воспитанники колоний указали:

- некуда обращаться (15,6%);
- в суд (15,4%);
- в милицию (14,1%);
- в администрацию Президента (13%);

¹ В опросе было задействовано 377 воспитанников колоний ВК-1 (г. Витебск), ВК-2 (г. Бобруйск), пол – мужской, возраст от 15 до 21 года, из них 17-18 лет – 46,4%, учащиеся – 36,6%, студенты – 3,7%, другое – 63,7%, место постоянного проживания: город – 84,1%, поселок – 10,9%, село – 5%. Образование: неполное среднее – 48,5%, среднее – 42,2%, среднее специальное – 7,1%, высшее – 1,9%.

– к криминальному авторитету (13%) и др.

Самой высокой степенью доверия обладают – президент (33,4%), церковь (35,5%), самой низкой – политические партии и движения (4,2%) и профсоюзы (4,8%).

Взаимодействие объективных и субъективных факторов влияют на качество правовой социализации.

К объективным можно отнести:

- правовой, демократический, социальный характер государства;
- наличие развитой правовой системы;
- наличие гражданского общества;
- высокий уровень эффективности рыночной экономики;
- народовластие, политическая стабильность;
- высокий уровень культуры населения.

К субъективным:

- наличие научно-обоснованной программы правовой социализации;
- эффективная система правового воспитания в школе, вузе, на предприятиях;
- повышение уровня правовой информированности населения;
- разработанная система профилактики преступности несовершеннолетних;
- создание Ювенальной юстиции.

Таким образом, совокупность социально-экономических, политических, правовых, духовных факторов влияют на процесс правовой социализации, формирование высоко нравственной, убежденной личности, обладающей активной жизненной позицией.

Проведенное исследование в теоретическом и практическом плане показало, что значительная часть несовершеннолетних правонарушителей, в том числе осужденных, характеризуется невысоким уровнем правосознания, достаточно узкой правовой культурой, развитым правовым нигилизмом. К сожалению приходится констатировать значительное ослабление важнейшего социального института правовой социализации – семьи, особенно по степени психолого-идеологического воздействия на подростка, что связано с целым рядом социальных факторов указанных в работе. В этой связи приоритетной задачей в научном плане является разработка скрытых (имплицитных) механизмов усвоения подростками правовых норм и представлений (аттитюдов), а также конструирование механизмов – возможностей по изменению уже сложившихся правовых стереотипов и представлений.

Список цитированных источников:

1. Бачинин, В.А. Энциклопедия философии и социологии права. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2006.
2. Блэкборн, Р. Психология криминального поведения. – М., 2004.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Булка-Майорова Ж.Г., 2 курс, магистратура УО «БГПУ»
Научный руководитель: Слепкова В.И.,
кандидат психологических наук, доцент

Представляя собой широкое поле для исследований, группа детского сада выступает как единица анализа в работах различных авторов. Выдвигая различные гипотезы, исследователи изучали тот или иной аспект данной социальной ячейки. В результате установлено ее неоспоримое значение для последующего развития личности ребенка, его когнитивных и интеллектуальных способностей, а также процесса интеграции в мир социальных взаимодействий с другими детьми.

Однако с появлением новых теорий и концепций изучение группы детского сада получает свое дальнейшее развитие.

Так в данном исследовании межличностные отношения сверстников в группе детского сада изучались сквозь призму типа привязанности ребенка к матери.

Методологической базой исследования послужили:

➤ социометрический подход к изучению межличностных отношений в группе сверстников (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.С. Мухина), в котором рассматривается структурированность детского коллектива и выделение среди сверстников детей, имеющих различные социометрические статусы [1, с. 5-8];

➤ теория привязанности Дж. Боулби, в которой привязанность рассматривается в двух аспектах: как эмоциональные отношения, возникающие между ребенком и матерью, и как особый вид поведения, вырабатывающийся у ребенка для сохранения контакта с матерью, а также концепция М. Эйнсворт о различных типах привязанности ребенка к матери [2, с. 45-59].

За основу было взято предположение о том, что положение дошкольника в системе межличностных отношений со сверстниками в группе детского сада связано с типом привязанности ребенка к матери.

На основании общей гипотезы были выдвинуты 2 частные гипотезы:

1. Существует связь между благополучием типа привязанности и социометрическим статусом ребенка.

2. Тип привязанности ребенка к матери проявляется в содержательных характеристиках межличностных отношений детей в группах детского сада.

Для проверки выдвинутой гипотезы были выбраны следующие диагностические методики:

1. Проективная методика Н. Каплан для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери, в основе которой лежит оценивание привязанности ребенка, опираясь на особенности его восприятия и описания изображения ситуации долговременной разлуки с матерью. Объектом диагностики выступает накопленный ребенком эмоциональный и поведенческий опыт отношений с матерью, который образует основу представлений ребенка о проявлениях привязанности к матери [3, с. 19-44].

2. Параметрическая социометрия «Выбор в действии». Методика была разработана Я.Л. Коломинским для диагностики характера взаимоотношений в группе детского сада [4, с.35-36].

3. Цветовой тест изучения межличностных предпочтений в группе,

позволяющий помимо основных социометрических показателей оценить и содержательные характеристики межличностных отношений в группе сверстников [5, с. 54-62].

Выборка исследования составила 65 человек: мальчики и девочки старших групп. Из них мальчиков 35 человек (53 %), а девочек – 30 человек (47 %). Возрастной состав испытуемых колеблется от 5 до 6 лет.

В результате проведения методики было выявлено 4 типа привязанности ребенка к матери. Наиболее распространенным типом привязанности ребенка к матери в данной выборке является тип А (тревожно-избегающий) – 32 человек (составляет 49,2 % от всего количества испытуемых). Для детей с данным типом привязанности к матери характерно чувство дискомфорта в близких отношениях, чувство зависимости. Как следствие, у них происходит формирование защитных механизмов в виде эмоциональной гипоактивации. Дети склонны не просто вытеснять неприятную информацию, у них происходит снижение восприимчивости к ней. Такие дети проявляют эмоциональную закрытость.

Тип В (надежный) был выявлен у 12 человек (18,4%): для детей с данным типом привязанности к матери характерна способность к свободному выражению чувств, у них отсутствует склонность к накоплению негативных эмоций и преувеличению трудностей. Они проявляют позитивизм и дружелюбие по отношению к другим детям, умеют находить конструктивные способы справляться с негативными эмоциями. В ситуации стресса дети сохраняют веру в собственные силы и веру поддержку со стороны окружающих.

Тип С (тревожно-амбивалентный) для данной выборки является вторым по распространенности и составляет 15 человек (23 %). Для детей с данным типом привязанности к матери характерна повышенная потребность в принятии, поддержке и подтверждении своей значимости со стороны других детей. В противоположность детям с типом привязанности А такие дети обладают эмоциональной гиперактивацией, когда сфера близких межличностных отношений пронизана неуверенностью и тревогой. Для них характерны постоянные переживания обиды и гнева. В поведении они будут демонстрировать позицию зависимости.

Тип D (дезорганизованный) получил наименьшее распространение – 6 человек (9,2%). Для детей с данным типом привязанности к матери характерна непоследовательность в эмоциональных проявлениях: они могут демонстрировать эмоциональную включенность и эмоциональную закрытость. Для них характерны постоянные переживания страха и неуверенности, поэтому им сложно устанавливать эмоционально теплые отношения с другими детьми.

Таблица 1 – Распределение типов привязанности к матери по полу испытуемых

Тип привязанности к матери	Мальчики		Девочки	
	N	(%)	N	(%)
А	12	34,2	20	66
В	8	22,8	4	13,3
С	11	31,4	4	13,3
Д	4	11,4	2	6,6

Анализ выделенных типов привязанности для данной выборки показывает, что на долю ненадежных типов привязанности приходится более половины выборки. Это, в свою очередь, свидетельствует о неблагополуч-

ности в детско-родительских отношениях. Такая ситуация может объясняться незрелостью материнского отношения к детям.

Также было установлено, что в выборке представлены дети с различными социометрическими статусами: звезды, предпочитаемые, принятые, изолированные.

Таблица 2. – Распределение статусных позиций по полу испытуемых

Статус	Девочки		Мальчики	
	N	(%)	N	(%)
Звезда	6	20	4	11,4
Предпочитаемый	10	33,3	11	31,4
Принятый	10	33,3	16	45,7
Изолированный	4	13,3	4	11,4

Как видно из полученных данных, девочки дошкольного возраста в группе сверстников находятся в более выгодном положении, так как они составляют большинство в категориях «звезды» и «предпочитаемые». В свою очередь мальчики составляют большинство в статусных группах «предпочитаемые» и «принятые». Такие показатели могут быть объяснены особенностями данной возрастной группы. Как известно, для этого возраста ведущим видом деятельности является сюжетно-ролевая игра, подразумевающая развитие у детей речевых навыков и навыков общения. Традиционно, в рамках нашей культуры, развитию речи у девочек родители уделяют большее внимание, чем у мальчиков. Также более высокое развитие речевых навыков у девочек обусловлено их взаимодействием с игрушками на более ранних этапах развития, т.к. игра с куклами способствует большему употреблению вербальных интеракций. Тогда как мальчики, играющие с машинками, менее склонны к употреблению вербальных интеракций. Таким образом, девочки становятся более предпочитаемыми партнерами для игр и, соответственно, занимают более благоприятные статусные позиции в группе сверстников, чем мальчики.

Для выявления характера связи между типом привязанности и социометрическим статусом ребенка в группе сверстников был использован метод математической статистики – χ^2 Пирсона. Эмпирические данные, полученные с помощью проективной методики.

Н. Каплан, были посредством методов математической статистики сопоставлены с данными, полученными в результате применения параметрической социометрии «Выбор в действии». Однако статистически значимой связи обнаружено не было. Это дает возможность сделать вывод о том, что ребенок с любим типом привязанности к матери может занимать в группе сверстников любое статусное положение, как высокое, так и низкое.

Для того, чтобы обнаружить различия в особенностях социометрического статуса у мальчиков и девочек с разными типами привязанности к матери был использован метод математической статистики – подсчет критерия U Манна-Уитни.

У мальчиков с типами привязанности надежный (В) и тревожно-амбивалентный (С) существуют различия в социометрических статусах:

$r = 0,043312$, $U = 20,00000$, причем сумма рангов для надежного типа (В) выше, чем сумма рангов для тревожно-амбивалентного типа (С). Таким образом, мальчики с надежным типом привязанности к матери занимают в

группе более благополучное положение, чем мальчики с тревожно-амбивалентным типом привязанности.

Изучение содержательных характеристик межличностных отношений (тревоги и ее интенсивности, а также компенсации тревоги во взаимоотношениях) дал следующие результаты.

Анализ рефлексивной тревоги в межличностных отношениях показал, что:

- Дети с тревожно-избегающим и надежными типами привязанности оценивают свои отношения со сверстниками как удовлетворительные, с невысоким уровнем тревоги и невысоким уровнем ее интенсивности.

- Для детей с тревожно-амбивалентным и дезорганизованным типами привязанности характерен высокий уровень тревоги при оценке своих взаимоотношений со сверстниками, при более интенсивном ее проявлении.

Анализ перцептивной тревоги в межличностных отношениях показал, что:

- Дети с тревожно-амбивалентным и тревожно-избегающим типами привязанности обладают высоким уровнем тревоги.

- Дети с дезорганизованным типом привязанности характеризовались как имеющие низкий уровень тревоги в отношениях со сверстниками.

- У детей с надежным типом привязанности тревоги в отношениях со сверстниками не выявлено.

Оценка компенсаторной направленности при попытках детей с разными типами привязанности к матери справиться с тревогой показала, что:

- Дети с тревожно-избегающим типом привязанности компенсируют тревогу за счет предприимчивости в деятельности.

- Дети с надежными типами привязанности компенсируют тревогу путем создания периодических пауз в играх и общении.

- Дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности компенсируют тревогу за счет активности.

- У детей с дезорганизованным типом выражена негативная направленности нарастания тревоги.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, тип привязанности не является фактором, детерминирующим социометрическое положение ребенка в группе сверстников. Однако он проявляется в различиях социометрического статуса в группе мальчиков. Также тип привязанности ребенка к матери находит свое проявление в таких содержательных характеристиках межличностных отношений как тревога и ее интенсивность, а также в компенсации тревоги во взаимоотношениях.

Список цитированных источников

1. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
2. Матушевская, Н.В. Теория привязанности: история и современное состояние исследований / Н.В. Матушевская // Перинатальная психология и психология родительства. – 2005 – №2 – С. 41–79.
3. Бурменская, Г.В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного возраста / Г.В. Бурменская // Психологическая диагностика. – 2005 – №4 – С. 5–45.
4. Коломинский, Я.Л. О взаимоотношениях в группе детей / Я.Л. Коломинский // Дошкольное воспитание. – 1968 – №1 – С. 33–43.
5. Амельков, А.А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А.А. Амельков. – Мозырь: Содействие, 2006. – 107 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ, ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент,
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Шашуткина Т.И., УО «Государственная гимназия № 3
г. Витебска им. А.С. Пушкина»

Умственное развитие ребенка, посещающего школу, качественно меняется благодаря требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Ребенок теперь вынужден входить в реальность образно-знаковых систем и в реальность предметного мира через постоянное погружение в ситуации решения разнообразных учебных и жизненных задач.

Учебная деятельность требует развития высших психических функций - произвольности внимания, памяти, воображения. Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности, то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей шести-семи лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если шести-семилетний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится. Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. «Дети! Откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу - вот здесь - нарисуем кружок...» и т.д.

Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Однако детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности. Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

Память тоже характеризуется произвольностью. Младший школьник легче запоминает то, что ярко, необычно, что производит эмоциональное впечатление. Но школьная жизнь такова, что с первых дней требует от ребенка произвольного запоминания материала: это и режим дня, и учебные

задания, и правило, пройденное на уроке. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности. Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу, которую он отделяет от всякой другой. В I классе дети могут различать сами мнемические задачи: что-то нужно запомнить буквально, что-то выучить механически, что-то пересказать своими словами и т.п.

В младшем школьном возрасте ребенок овладевает приемами запоминания. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами — длительным рассматриванием материала, многократным его повторением при расчленении на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания осуществляется на уровне узнавания. Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого — формирование осмысленного запоминания. Оно предполагает расчленение материала на смысловые единицы, смысловую группировку, смысловое сопоставление и т.п., а также использование внешних средств запоминания. Другое направление в развитии памяти детей связано с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля и т.п. Можно отметить также, что младшие школьники лучше запоминают наглядный материал и значительно хуже — словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее — абстрактные понятия.

К концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы произвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной. Она постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной (логическая память). Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это — факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Все это невозможно сделать без воображения или фантазии. Дети младшего школьного возраста очень любят заниматься художественным творчеством, которое позволяет ребенку в наиболее полной и свободной форме раскрыть свою личность. Вся художественная деятельность строится на активном воображении, творческом мышлении. Эти функции обеспечивают ребенку новый, необычный взгляд на мир. Они способствуют развитию абстрактно-логической памяти и мышления, обогащают его индивидуальный жизненный опыт.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др. Гибкое, способное на предвосхищение воображение может реально помогать операциональному мышлению, даже необходимо ему. Наиболее ярко воображение проявляется в рисовании и сочинении рассказов и сказок. Неустанная работа воображения - важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, что принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств. Воображение тесно связано с эмоциями. Активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния детей.

Воображение тесно связано с интересами. Интерес можно определить как эмоциональное проявление познавательной потребности. Он выражается в направленности человека на определенную деятельность, имеющую особое значение для личности. Началом формирования интереса является эмоциональная привлекательность объекта окружающей действительности. Общеизвестно, что любой учебный процесс идет тем успешнее, чем больше интерес к учебе у ученика. Для развития ребенка очень важно формирование многих интересов. Следует отметить, что для младшего школьника характерно познавательное отношение к миру, которое способствует расширению жизненного опыта ребенка, видоизменению деятельности, активизации способностей. Однако реально узнать, увидеть, «попробовать все» ребенку не под силу, и здесь на помощь приходит фантазия. Фантазирование значительно обогащает опыт ребенка, в воображаемой форме вводит его в ситуации и сферы, не встречаемые им в реальной жизни, что провоцирует появление принципиально новых интересов.

Развитие воображения не является результатом прямого обучения. Оно обусловлено растущей преобразующей активностью ребенка и механизмами са-

моразвития воображения: противоположной направленностью варьирования и моделирования элементов опыта, схематизации и детализации образов.

Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность - ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше.

Таким образом, успешное развитие личности младшего школьника, его умственной деятельности, неотделимо от уровня произвольности основных психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент,
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Лобус С.Н., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблема подготовки детей к школьному обучению является в настоящее время одной из важнейших в педагогике. В исследованиях подчеркивается, что готовность к школе знаменует собой достижения такого уровня развития ребенка, который наиболее полно соответствует потребностям современной начальной школы и позволяет прогнозировать высокую результативность учебного труда школьников. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения педагогических условий формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Важнейшее условие успешного обучения в школе – наличие соответствующих мотивов учения, отношение к нему как к существенному, значимому делу, стремление к приобретению знаний, интерес к определенным учебным предметам. Исследования Т.А. Нежной, Н.И. Гуткиной и др. показали, что только при наличии учебной мотивации ученик становится субъектом учения, а учение – целенаправленной деятельностью.

Исходя из теоретических взглядов под "мотивационной готовностью" к школе понимается желание ребенка идти в школу, вызванное адекватными причинами (мотивами). Таким образом, одним из параметров успешного обучения в школе является мотивационная готовность, т.е. мотивационный план, в соответствии с которым можно выделить следующие мотивы, характерные для 6-летних детей: собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный); широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный); «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный); «внешние» мотивы; мотив получения высокой отметки (отметка). Сплав этих мотивов способствует возникновению «внутренней позиции школьника» [1].

Основой для формирования мотивов учебной деятельности является любознательность. Любознательность теснейшим образом связана со стремлением к узнаванию нового. Это качество при умелом его развитии и направлении может перерасти в жажду знаний, потребность к познанию. Любознательность свойственна каждому ребенку, но степень её проявления

бывает различна. Есть дети с ярко выраженной любознательностью. Основным мотивом их познавательной деятельности является склонность к приобретению знаний. Однако немало детей, у которых это природное свойство не выступает как стимул к учению. В работе с такими детьми необходимо использовать мотивы-стимулы в форме побуждения, одобрения их стремления к узнаванию нового в наблюдаемых предметах, явлениях. Эффективным является и такой прием, как сопоставление предметов, явлений, а также соединение интересного и малопривлекательного в обучении. Достаточно сильным стимулом к обучению является осознание цели учения, если последняя захватывает не только разум, но и чувства детей. Практическая реализация, предполагает четкое разъяснение детям, что они будут делать и для чего. Мотивы-стимулы в учении могут проявляться и в форме ответов взрослых на любые детские вопросы. Взрослым необходимо серьезно относиться к вопросам ребенка, умело отвечать на них, побуждать детей к задаванию вопросов; это приучает детей быть не пассивными слушателями, а открывателями нового, того, что было неизвестно.

Особой формой удовлетворения любознательности является использование в работе с детьми фантастических образов, необылиц, «перевертышей». Повседневные наблюдаемые предметы и явления в силу их обыденности часто не дают возможности ребенку осознать связи и зависимости между ними. Фантастические образы, рассказы о том, чего не бывает, противопоставляются жизненному опыту ребенка и выступают как мотивы-стимулы, возбуждающие у детей интерес, суждения, споры в осознании уже известного или в познании нового[2].

Современные психологи и педагоги на более глубокой теоретической и практической основе раскрыли выдвинутое Н.И. Новиковым положение о том, что мотивы к учению у детей обуславливаются пониманием ими практической значимости приобретаемых знаний. Отсюда делается вывод: только тот воспитатель обеспечит интерес детей к учению, который использует в качестве стимула практическую значимость приобретаемых знаний. Этот вывод подтверждается практикой работы детских садов. Например, в специально созданных ситуациях (в игре) дети используют полученные знания о труде людей, о назначении орудий труда, машин в деятельности работников различных профессий. В играх отражаются наиболее яркие явления общественной жизни, природы, отношения людей, их быт. На основе знания полюбопытшихся детям сказок, рассказов они организуют игры-драматизации. Таковы игры «в семью», «в магазин», «в школу», «в театр», «в железную дорогу», «в космонавтов», «в больницу», «в разведчиков» и т.д. Практическую значимость знаний воспитатель может раскрыть перед детьми и в других видах деятельности: например, умение считать дети могут использовать во время дежурства при сервировке стола, отсчитывая нужное количество приборов; в играх, на занятиях, во время утренней гимнастики по указанию воспитателя они самостоятельно формируют звенья из заданного количества детей. Полученные знания о приспособлении животных, насекомых, рыб, птиц, растений к условиям жизни пригодятся детям в практической деятельности по уходу за растениями и животными и т.д.

Таким образом, подведение детей к осознанию пользы и необходимости знаний может явиться стимулом учения. Однако нельзя чрезмерно акцентировать внимание детей на то, что знания будут полезны в их будущей учебе. Такую отдаленную перспективу ребенок не всегда ясно пред-

ставляет, поэтому практическую пользу приобретаемых в этом возрасте знаний целесообразнее показывать на примере разнообразной деятельности детей, что и будет являться мотивом их учения[3].

В формировании мотивов учебной деятельности большое значение имеет интеллектуальная активность детей на занятиях. Одним из условий развития интеллектуальной активности является научение детей умению выделять, понимать и решать умственные задачи. Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, установлено, что у детей старшего дошкольного возраста начинает формироваться деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей.

Рост интереса к задачам интеллектуального характера у детей от 5 с половиной до 7 лет убедительно показывает А.Н. Голубева. В результате проведенного эксперимента она установила, что появление новых познавательных мотивов, отличных от мотивов игры или практической деятельности, расширяет возможности подготовки детей 6—7 лет к обучению в школе, делает доступным систематическое и сознательное усвоение ими новых знаний, обеспечивает развитие интеллектуальной активности, а, следовательно, способствуют проявлению у детей интереса к учению. Однако потребности к познанию как мотив учения у детей дошкольного возраста развиваются не всегда одинаково. Поэтому среди первоклассников (в том числе пришедших из детских садов) с нормальным умственным развитием бывают дети интеллектуально пассивные.

Причина интеллектуальной пассивности, на наш взгляд, кроется в том, что в некоторых детских садах мало внимания обращается на то, чтобы научить детей выделять, понимать и уметь решать учебную задачу. Хотелось бы подчеркнуть, что усвоение знаний об окружающей действительности в дошкольном возрасте характеризуется прежде всего непреднамеренностью: дети усваивают много сведений о предметах и явлениях окружающей действительности, но эти знания, навыки и умения являются как бы «побочным продуктом разнообразных видов их игровой, практической деятельности, занятий, непосредственного общения со взрослыми, а сам процесс их приобретения не носит ни целенаправленного, ни систематического характера и совершается произвольно на основе непосредственных познавательных интересов, присущих ребенку». В этой связи согласно исследованиям А. М. Леушиной справедливо замечено, что задача обучения состоит не в эмпирическом нагромождении единичных представлений об окружающей жизни, а в том, чтобы научить ребенка учиться.

Обучение детей в дошкольном возрасте умению учиться имеет два принципиально важных аспекта: во-первых, умение учиться необходимо в плане подготовки ребенка к школе (обучение в школе требует от детей умения учиться, чтобы усвоить определенный объем систематизированных знаний и навыков, предусмотренный школьной программой); во-вторых, умение учиться значительно повышает интерес к обучению. Желание научиться решать умственные задачи является стимулом познавательной активности, следовательно, воспитатель должен четко определить те знания, которые он будет передавать детям на каждом занятии, научить детей самих видеть и понимать, чему и как они учились, т. е. научить выделять и понимать умственную задачу. Если ребенка в дошкольном возрасте не научили выделять умственную задачу, то ему будут непонятны многие требования учителя, и он попадет в число интеллектуально пассивных детей.

Чтобы научить детей выделять умственную задачу, воспитателю необходимо при подготовке к каждому занятию, прежде всего, определить самому, какие умственные задачи он будет ставить, и решать с детьми. К сожалению, в практике работы детских садов этому уделяется мало внимания. В планах и конспектах занятий фиксируется в основном программное содержание, а если и выделяются умственные задачи, то в такой общей форме, что их в равной мере можно отнести к любому занятию и к любому программному содержанию. Для того чтобы дети поняли умственную задачу, стоящую перед ними, очень важно в начале каждого занятия напомнить им, что они будут делать и для чего, например: «сегодня мы будем рисовать флажки, картинки, игрушки и решать задачи об улетевших и прилетевших птичках, чтобы научиться сложению и вычитанию чисел». В данном случае ставится цель: научить обобщать, выделять самое главное, существенное, логически правильно строить свою мысль и т.д. Может быть использован и прием замены умственной задачи игровой. Например, во время игры «в магазин» дети могут купить нужную им вещь (игрушку, цветок), но, не называя ее, а описав характерные признаки или указав ее назначение. Такой прием повышает результативность решения умственной задачи, не выделяя ее непосредственно. Каждое занятие нужно проводить так, чтобы дети поняли, что они узнали нового. Для этого в конце нужно подчеркнуть то, что дети узнали на этом занятии. Например, беседу на тему «Как звери зимуют» воспитатель может закончить так: «Раньше мы знали, как белочка живет зимой, а сегодня мы узнали, что все звери по-разному приспособляются к зиме. Это зависит от того, где они живут, чем питаются, как передвигаются и как защищаются». Выделение умственной задачи для многих детей представляет большие трудности, поэтому целесообразно в конце занятия спрашивать у ребят: «Что сегодня мы делали на занятии, чему вы научились?» Этот прием помогает проверить, как дети поняли конкретное задание и умственную задачу, которая решалась на данном занятии.

Чтобы умственная задача стала мотивом учения, недостаточно только научить детей умению ее выделять, понимать, необходимо еще научить ребенка выделять предмет своего познания и осуществлять решение умственной задачи. При изучении предметов и явлений окружающего мира предметом познания является выделение в них существенного, сходства и различия, причинно-следственных связей и зависимостей. Поэтому воспитателю важно уметь выделять предмет познания и акцентировать на этом предмете внимание ребенка, обучить его видеть и понимать, что необходимо усвоить, изучая данный предмет, явление.

Школа – это новая ступень в жизни каждого ребенка. В этот период происходят значительные перемены, ведь он приобретает новый статус – ученик. Развитие качеств дошкольника, которое обеспечивает успешное выполнение требований будущей учебной деятельности, составляет понятие «готовности к школьному обучению». Дошкольник готов к обучению в школе, тогда, когда у него развита когнитивная, эмоционально-волевая, мотивационная, физическая и личностная сферы. Очень важно формировать у ребенка положительное отношение к обучению, желание учиться. Высокий уровень готовности является залогом успешной адаптации к школе. По определению Д.Б.Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемая "детством". Воспитатель и учитель начальных классов так же имеют много общего, поэтому у них об-

щее родовое имя - педагог. Проблема готовности ребенка к школе может быть успешно решена через преемственность сада и школы. Выиграют от этого все, особенно дети.

Список цитированных источников

1. [Электронный ресурс] - Сайт фестиваля "Открытый урок": <http://festival.1september.ru>. ...
2. Семерикова В. Формирование мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе / В.Семерикова// Детский сад от А до Я. - 2007. - №5. - С. 122 - 128.
3. Дьяченко, О, Варенцова, Н. Основные направления работы по программе "Развитие" для детей подготовительной к школе группы (седьмой год жизни) / О. Дьяченко, Н. Варенцова// Дошкольное воспитание. 2004г.-№ 10.-с. 38-46.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент,
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Лобус С.Н., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Для того чтобы понять механизмы формирования социальной готовности к обучению в школе, необходимо рассмотреть старший дошкольный возраст через призму кризиса семи лет.

В отечественной психологии впервые вопрос о существовании критических и стабильных периодов был поставлен П.П. Блонским в 20-е годы XXв. Позже изучению кризисов развития были посвящены работы известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др. В результате исследований и наблюдений за развитием детей было установлено, что психическое развитие представляет собой закономерные чередования стабильных и критических периодов [1].

В психологии под кризисами понимают переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и являются завершением предыдущего этапа развития и началом следующего. Психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием.

Психологический смысл критических (переходных) возрастов и их значение для психического развития ребенка заключаются в том, что в эти периоды происходят наиболее существенные, глобальные изменения всей психики ребенка. Появление в поведении ребенка симптомов кризиса свидетельствует о том, что он перешел на более высокую возрастную ступень. Следовательно, кризисы следует рассматривать как закономерное явление психического развития ребенка. Негативная симптоматика переходных периодов – это обратная сторона важных изменений детской личности, которые составляют основу дальнейшего развития. Кризисы проходят, а эти изменения (возрастные новообразования) остаются [2].

Кризис семи лет был описан в литературе раньше остальных и всегда связывался с началом школьного обучения. Старший дошкольный возраст – это переходная ступень в развитии, когда ребенок уже не дошкольник, но еще и не школьник.

Негативная симптоматика кризиса, свойственная всем переходным периодам, в полной мере проявляется и в этом возрасте. Безусловно, детям любого возраста свойственно говорить глупости, шутить, подражать людям, однако, поведение ребенка в период кризиса семи лет имеет нарочитый, шутовской характер, вызывает не улыбку, а осуждение. По мнению Л.С. Выготского, старшие дошкольники перестают быть наивными и непосредственными, как раньше, становятся менее понятными для окружающих. Причиной таких изменений является дифференциация в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни. До семи лет малыш поступает в соответствии с актуальными для него в данный момент переживаниями. Его желания и выражение этих желаний в поведении (т.е. внутреннее и внешнее) представляют собой неразделимое целое. Поведение ребенка в этих возрастах можно условно описать схемой: "захотел - сделал". Наивность и непосредственность свидетельствуют о том, что внешне ребенок такой же, как и "внутри", его поведение понятно и легко "читается" окружающими. Утрата непосредственности и наивности в поведении старшего дошкольника означает включение в его поступки некоторого интеллектуального момента, который как бы вклинивается между переживанием и может быть описано другой схемой: "захотел – осознал - сделал". Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника: он начинает осознавать отношение к себе окружающих и свое отношение к ним и к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности и т. д.[2].

В старшем дошкольном возрасте появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более "взрослое" положение в жизни и выполнять, важную не только для самого ребенка, но и для других людей деятельность. Ребенок теряет интерес к дошкольным видам деятельности, а в условиях всеобщего школьного обучения это, прежде всего, проявляется в стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности ("В школе – большие, а в детском садике – только малыши").

Симптомы кризиса говорят об изменениях в самосознании ребенка, формировании внутренней социальной позиции. В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального "Я" - "какой я есть"), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального "Я" - "каким бы и хотел быть"). Совпадение реального "Я" с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия. Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку.

Выделяют четыре условия, определяющие развитие самосознания в детском возрасте: опыт общения ребенка с взрослыми; опыт общения со сверстниками; индивидуальный опыт ребенка; его умственное развитие.

Опыт общения ребенка со взрослыми является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Роль взрослого в развитии детского самосознания заключается в следующем: сообщение ребенку сведений о его качествах и возможностях; оценка его деятельности и поведения; формирование личностных ценностей, эталонов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждение ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Опыт общения со сверстниками также оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми. Именно в совместной игре в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком "позиции другого", как отличной от своей собственной, снижается детский эгоцентризм. Сверстники выступают для ребенка в качестве "сравнительного материала". Для того, чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. Поэтому не случайно в оценках действий сверстников дети более критичны, чем в оценках самого себя.

Одно из важнейших условий развития самосознания в дошкольном возрасте – расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Говоря об индивидуальном опыте, в данном случае имеют в виду совокупный результат тех умственных и практических действий, которые ребенок сам предпринимает в окружающем предметном мире.

Различие между индивидуальным опытом и опытом общения состоит в том, что первый накапливается в системе "ребенок – физический мир предметов и явлений", когда ребенок действует самостоятельно вне общения с кем-либо, тогда как второй формируется благодаря контактам с социальной средой в системе "ребенок – другие люди". При этом опыт общения тоже индивидуален в том смысле, что он является жизненным опытом индивида.

Индивидуальный опыт, полученный в конкретной деятельности, является реальной основой для определения ребенком наличия или отсутствия у него определенных качеств, умений и возможностей. На начальных этапах развития индивидуальный опыт выступает в неосознанной форме и накапливается в результате повседневной жизни, как побочный продукт детской активности. Даже у старших дошкольников их опыт может осознаваться лишь частично и регулирует поведение на произвольном уровне. Знания, полученные ребенком на индивидуальном опыте, более конкретны и менее эмоционально окрашены, чем знания, приобретенные в процессе общения с окружающими людьми. Индивидуальный опыт – главный источник конкретных знаний о себе, составляющих основу содержательного компонента самосознания.

Роль взрослого в формировании индивидуального опыта ребенка заключается в том, чтобы обратить внимание дошкольника на результаты своих действий; помочь проанализировать ошибки и выявить причину неудач; создать условия для успеха в его деятельности. Под воздействием взрослого накопление индивидуального опыта приобретает более организованный, систематический характер. Именно старшие ставят перед ребенком задачи осознания и вербализации своего опыта.

Таким образом, влияние взрослых на формирование детского самосознания осуществляется двумя способами: непосредственно, через организацию индивидуального опыта ребенка, и опосредованно, через словесные обозначения его индивидуальных качеств, вербальную оценку его поведения и деятельности [3].

Важным условием формирования самосознания является умственное развитие ребенка. Это, прежде всего, способность осознавать факты своей внутренней и внешней жизни, обобщать свои переживания.

В 6-7-летнем возрасте возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, когда ребенок начинает осознавать свои переживания и понимать, что значит "Я радуюсь", "Я огорчен", "Я сердит", "Мне стыдно" и т. п. Более того, старший дошкольник не только осознает свои эмоциональные состояния в конкретной ситуации (это может быть доступно и детям 4-5 лет), возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение. Это значит, что если несколько раз подряд он испытывает неудачу в какой-то ситуации (например, неправильно ответил на занятии, был не принят в игру и т.п.), то у него возникает негативная оценка своих возможностей в этом виде деятельности ("Я это не умею", "У меня так не получится", "Со мной никто не хочет играть"). В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки рефлексии – способности анализировать себя и свою деятельность.

Новый уровень самосознания, возникающий на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является основой для формирования "внутренней социальной позиции" (Л.И. Божович). В широком смысле внутреннюю позицию личности можно определить как относительно устойчивое осознанное отношение к себе в системе человеческих отношений.

Осознание своего социального "Я" и формирование внутренней позиции является переломным пунктом в психическом развитии дошкольника. В 6-7-летнем возрасте ребенок впервые начинает осознавать расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией. Это выражается в стремлении к новому, более взрослому положению в жизни и новой общественно значимой деятельности, в частности в стремлении к социальной роли школьника и учению в школе. Появление в осознании ребенка стремления быть школьником и учиться в школе является показателем того, что его внутренняя позиция получила новое содержание – стала внутренней позицией школьника. Это означает, что ребенок в своем социальном развитии перешел в новый возрастной период – младший школьный возраст[4].

Внутреннюю позицию школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений, 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 теряет интерес к дошкольному способу жизни и дошкольным занятиям и видам деятельности и проявляет активную заинтересованность в школьно-учебной действительности в целом и, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Это новое (школьное) содержание занятий, новый (школьный) тип взаимоотношений со взрослым как учителем и сверстниками как одноклассниками. Такая положительная направленность ребенка на школу как особое учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения в школьно-учебную действительность, принятия школьных требований, полноценного включения в учебный процесс.

Список цитированных источников

1. Вьюнова, Н.И., Гайдар, К.М., Темнова, Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.: Психолого- педагогические основы- 2-е издание/ Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова.- М.: Академический проект, 2005. 256с.
2. Нижегородцева, Н.В., Шадрикова, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2001. 256с.

3. Кобычаева, О., Косолапова, Т. Шагаем навстречу детям./ О. Кобычаева, Т. Косолапова // Дошкольное воспитание. 2007 №2, стр.80.
4. Электронный ресурс – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru>, http://adalin.mospsy.ru/1_04_00/1_04_01k.shtml

ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вахромеева О.В., 5 курс, ГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева»

Научный руководитель: Горшенина С.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Проявление тревожности у младших школьников связано во многом с началом школьного обучения, сменой ведущего вида деятельности, вхождением в новый коллектив.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы (Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, Р.С. Немов, А.М. Прихожан, Е.И. Рогов, Е. Савинова, С.С. Степанов) показал, что существуют различные подходы к трактовке понятия «тревожность». Одни авторы трактуют тревожность в рамках доступных наблюдению поведенческих признаков, другие – в рамках защитных реакций, третьи склонны связывать ее с прошлыми событиями, четвертые определяют тревожность как физиологическую реакцию, как разновидность аффекта.

В рамках данного исследования будем рассматривать тревожность как состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющее отрицательную эмоциональную окраску.

Выделяют два вида тревожности:

- ситуативную (как порождение некоторой конкретной ситуации, которая объективно вызывает беспокойство);
- личностную (проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают). Данный вид тревожности характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера, тревожность способствует формированию заниженной самооценки [3, с. 12].

Психологи отмечают, что школьное обучение всегда сопровождается повышением тревожности у детей. Тревожные дети часто пассивны на уроках, испытывают скованность при ответах, смущаются при замечаниях учителя, рассеянны, проявляют излишнюю старательность при выполнении заданий или, наоборот, отказываются от их выполнения. В силу частых эмоциональных переживаний у младших школьников появляется ухудшение соматического здоровья, нежелание ходить в школу. Тревожные дети имеют

склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы и др.) [1, с. 18].

Таким образом, поведение тревожных детей отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Выделяют следующие причины школьной тревожности учащихся начальных классов:

- изменение социальной роли ребенка в связи с освоением новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик – учитель, ученик – одноклассники, ученик – родители);

- изменение требований со стороны взрослых в связи с необходимостью придериваться правил школьной жизни;

- изменение режима дня;

- возрастание психофизиологических нагрузок;

- столкновение с системой школьных оценок;

- хроническая или эпизодическая учебная неуспешность;

- неуспешность во взаимодействии с учителями и одноклассниками;

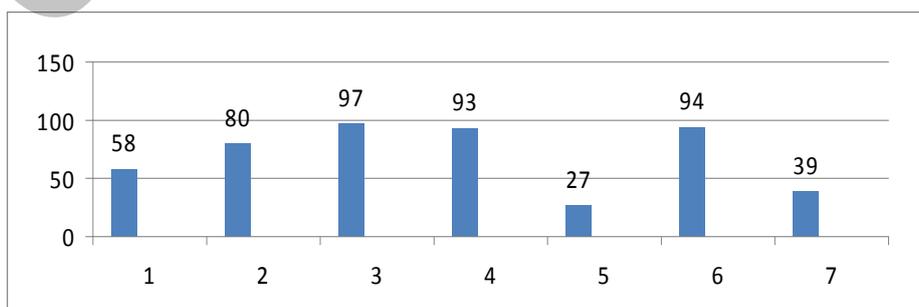
- несоответствие ожиданий родителей учебным результатам ребенка [2, с. 100].

Исследование, проведенное на базе МОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 36» г. Саранска среди учащихся четвертого класса показало, что среди младших школьников преобладающим является средний уровень проявления школьной тревожности – 57%. Достаточно большую группу составляют учащиеся с высоким уровнем проявления тревожности – 26%. Лишь 15% опрошенных имеют низкий уровень школьной тревожности.

Анализ результатов теста школьной тревожности Филлипса показал, что одной из причин школьной тревожности является волнение учащихся при ответах на вопросы учителя во время фронтального опроса (57%), при этом у детей начинают «дрожать руки и сильно бьется сердце». Учащиеся боятся высказывать свою точку зрения на уроке в связи с возможностью сделать ошибку и получить низкий балл за неверный ответ.

В исследуемом классе имеют место насмешки одноклассников друг над другом (64%). У младших школьников вызывает беспокойство мысль о том, какое мнение у одноклассников и учителя складывается относительно их поступков (100%). Не всегда учащиеся комфортно чувствуют себя наедине с учителем (43%).

Опрос родителей учащихся был направлен на выявление мер предупреждения и снижения уровня школьной тревожности и «зажатости» учащихся (см. диаграмму).



Среди названных мер наибольший процент родителей (97%) высказались за соблюдение детьми режима дня (3), 94% - ведение здорового образа жизни (6) и 93% - посещение детьми учреждений дополнительного образования, кружков и секций (4). Достаточный процент родителей (80%) отметили необходимость формирования у детей самостоятельности (2), 58% респондентов высказались за необходимость снижения школьных нагрузок (1). Решение проблемы 39% опрошенных видят в привлечении специалиста-психолога (7), а 27% считают необходимым читать специальную литературу о преодолении школьной тревожности.

К сожалению, родители не затронули проблему взаимоотношений учащихся с учителями и одноклассниками. К тому же для преодоления тревожности младшими школьниками важно создавать условия комфортного пребывания в школе. Самое главное требование в процессе развития учащегося – это создание на уроке среды, когда ребенок не испытывает никаких «зажимов» и стрессов. Стиль общения педагога с детьми также накладывает свой отпечаток на детей. В каком стиле работает учитель, от этого в большинстве случаев зависит успешность обучения ребёнка, его желание идти в школу, желание отвечать на уроках.

Для преодоления школьной тревожности необходимо

- учитывать склонность ребёнка к проявлению тревожности;
- использовать методы воздействия на учащегося, которые не могут повредить его психике;
- учитывать, что каждый ребенок имеет свой взгляд на вещи и стремиться создавать ситуации успеха, в которых учащийся может раскрыться.

Список цитированных источников

1. Кочубей, Б. Ярлыки для тревожности / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 2002. – № 9. – С. 15-21.
2. Микляева, А. Школьная тревожность ученика: способы ее выявления / А. Микляева, П. Румянцева // Сельская школа. – 2007. - №2. – С. 99-111.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 12-17.

РЕАЛИЗАЦИЯ УСТАНОВОК СОЦИОЛИНГВИСТИКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Веремеева Е.А., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Научный руководитель: Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент

Иностранный язык - обязательный элемент языкового образования, он является фактором общекультурного развития личности. Это означает, что в языке находит свое отражение как менталитет, так и поведение говорящего на нем социума. Формирование общества и обеспечение взаимопонимания между его членами осуществляется посредством общения. Одним из основных инструментов общения является язык, социальный по своей сути, он составляет часть человеческого поведения.

Для того чтобы использовать язык того или иного языкового сообщества с наибольшей эффективностью, необходимо знать социолингвистические правила речевой коммуникации, характерные для данного общества, то есть в полной мере осознавать влияние социальных факторов на речевое по-

ведение коммуникантов. Овладевая языком, люди в основном неосознанно приобретают различного рода знания, которые позволяют им использовать язык соответствующим образом исходя из ситуации общения и социальных ролей её участников.

Таким образом, в своём исследовании мы делаем попытку проанализировать влияние социальных факторов на языковой выбор и разработать комплекс упражнений, которые способствовали бы формированию социолингвистической, а тем самым и коммуникативной компетенции современного школьника при обучении иностранному языку.

Актуальность данной проблемы обусловлена социальным запросом общества на подготовку выпускников общеобразовательной школы, готовых к осуществлению межкультурной коммуникации, успех которой во многом зависит от уровня сформированности социолингвистической компетенции её участников.

Анализ социолингвистической литературы (Л.П. Крысин, Н.Б. Мечковская, Роджер Т. Белл, Бондалетов В.Д., Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. и др.) показал, что употребление языка всегда регулируется, кроме лингвистических правил, социальными характеристиками говорящих и обстоятельствами, в которых происходит речевое общение. Вследствие чего при обучении иностранному языку необходимо понимание того, что коммуникативное поведение представителей различных лингвокультур при наличии универсальных черт значительно отличается моделями речеповеденческих стратегий и тактик. Как следствие, обучение языкам наиболее эффективно тогда, когда в методике их преподавания, в используемых учебниках учитываются не только собственно лингвистические закономерности, но и социальные факторы, детерминирующие выбор языковых единиц и грамматических структур для успешного общения. Таким образом, формирование социолингвистической компетенции, предполагающей знание социальных, социокультурных правил использования языка, владение нормами и установками конкретной культуры страны изучаемого языка, реализацию коммуникативного намерения, осуществление речевого действия и получение результата в виде реакции собеседника, понимание ситуации общения, использование умения воспринимать услышанное в соответствии с установками конкретного общества, осознание социальных ролей собеседников в контексте их речевого взаимодействия, является важным условием обучения иностранному языку.

В связи с этим нами был разработан комплекс упражнений по развитию социолингвистической компетенции, который включает в себя различные модели коммуникативных ситуаций с учётом изучаемого грамматического материала, вариацию социальных и ситуативных ролей, которые были бы интересны и актуальны для современного школьника и способствовали вовлечению его в общение на иностранном языке. Данный комплекс основывается на программе по немецкому языку для восьмого класса общеобразовательных школ (2010/2011 учебный год), которая включает в себя перечень различных тем («Школьные традиции», «Музыка», «Кино», «Литература» и др.). Так, в конце изучения каждой из тем мы предлагаем использование проблемного задания и различных форм организации учебной деятельности (фронтальную, групповую, индивидуальную, в парах), эффективным также может быть использование приёма драматизации.

Приведём фрагмент урока с использованием упражнений для развития социолингвистической компетенции учащихся 8 класса:

Тема: «Все школы разные»

Учитель: «Ребята, а сейчас я предлагаю вам разделить на пары и каждой из пар обсудить, чем отличаются школы в нашей стране от школ в Германии. Только пара №1 представит, что обсуждение происходит между учеником белорусской и немецкой школ; пара №2-между учеником белорусской школы и репортёром из Германии, приехавшим для ознакомления с особенностями образования в Беларуси; пара №3- между учеником второго класса немецкой школы, которому интересно всё узнать, и учеником восьмого класса белорусской школы, которому не очень хочется говорить об этом и он использует всевозможные средства, чтобы избежать данного разговора; пара № 4- между директорами белорусской и немецкой школ на международной конференции; пара №5-обсудите, будут ли отличаться школы Германии и Беларуси в будущем и т.д.

При составлении диалогов я рекомендую вам употребить изученные вопросительные местоименные наречия, а также следующие выражения: *wenn ich mich nicht irre; soviel ich weiß; es scheint mir (mir scheint); ich glaube auch...*»

Таким образом, исходя только из этой коммуникативной ситуации учащиеся получают возможность обратиться к уже имеющемуся личному опыту, использовать соответствующие знания лексики и грамматики (категории времени, числа, лица). Учащемуся необходимо поразмышлять над тем, как обратиться к ровеснику/взрослому, знакомому/незнакомому, определить тональность ситуации общения (дружескую, официальную, нейтральную), функциональный стиль речи (официально-деловой, научный, публицистический, разговорный, художественный), коммуникативные качества речи (правильность, точность, чистота, логичность, богатство и разнообразие средств, выразительность, уместность и др.), способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный), свою социальную / ситуативную роли и в соответствии с этим, какие выражения, речевые клише, употребить. Не только ролевая ситуация задает характер речевого поведения, но и выбранные средства конструируют социальную ситуацию. Язык, безусловно, является одним из инструментов утверждения социального статуса участников общения. [1; 94] Для адекватного понимания речевого сообщения участники коммуникации различными способами обозначают социальные отношения. К числу таких средств можно отнести выбор формы обращения, которая может выявлять социальную иерархию, а также выражать личное отношение к партнеру. Меняя формы обращения, можно подчеркнуть формальность или неформальность отношений.

Роль говорящего находится в тесном взаимодействии с ролью адресата речи, который является партнером по ролевому взаимодействию в той или иной ситуации.

Между характером отношений ролевых партнеров, тональностью ситуации, с одной стороны, и различными подсистемами языка или его стилями (если используется литературный язык), с другой, нет прямой и однозначной корреляции. При официальных отношениях и соответствующей тональности обычно используется официально-деловой стиль литературного языка, но может быть использован и научный стиль и даже элементы устно-разговорной разновидности, например, ситуация приема у врача: отношения пациента и врача тяготеют к официальным (хотя они, несомненно, менее официальные, чем, скажем, ролевое отношение судьи и свидетеля).

Одна социальная роль может проигрываться в различных ситуациях с

использованием средств разных функциональных стилей. Так, роль учителя может исполняться с использованием средств:

1. учебного подстиля научного стиля речи — при объяснении урока;
2. публицистического стиля — например, при выступлении на школьном собрании;
3. обиходно-бытового стиля — при разговоре с учениками на темы, обсуждение которых не преследует учебных целей (обратим внимание на тот факт, что во всех этих случаях говорящий не выходит за рамки социальной роли “учитель”). [2]

Таким образом, мы делаем попытку разработать комплекс упражнений, благодаря которым учащийся сможет рассмотреть различные ситуации общения с разных сторон, повысить свою социолингвистическую компетенцию, которая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и ситуативной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п. и тем самым включиться в процесс общения на иностранном языке.

Список цитированных источников:

1. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – Москва: Наука, 2003. - 464 с.
2. Стернин, И.А. Коммуникативное поведение и национальная культура/ И.А. Стернин // Дискурс: Новое в лингвистике. Вестник ВГУ. Серия 1, Гуманитарные науки.- Воронеж. 1996. - №2. - С. 45 - 64.

ФОРМЫ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИХ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Гаспирович О.А., ВФ УО «ФПБ МИТСО»
Научный руководитель: Дьяченко Л.С.,
кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития педагогической науки возросло внимание к проблеме нравственного воспитания младших школьников, а также к изучению путей повышения его эффективности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил систематизировать многообразие современных форм, методов, приемов, средств нравственного воспитания, которые мы впоследствии использовали при проведении экспериментальной работы в гимназиях № 2, 3 г. Витебска по формированию нравственной устойчивости учащихся начальных классов.

Приведем их примеры:

- Ролевые игры («Замок лгунов», «Планета добра» и т.д.), в ходе которых каждый младший школьник имеет возможность моделировать свою жизненную ситуацию, используя привычные стереотипы.
- Деловые игры («За круглым столом», «Золотая рыбка»), направленные на развитие нравственных чувств учащихся.

Так, по правилам игры «Золотая рыбка» учащимся предлагается вообразить себя на берегу синего моря и загадать желание золотой рылке, вообразив себя:

- а) каким-либо животным...
- б) растением...

Проведение этой игры позволяет младшим школьникам сделать вывод о том, что в природе все взаимосвязано. Уничтожение в цепочке одного звена ведет к гибели всей жизни на земле. Природу нужно беречь.

- Прием визуализации

Закрыв глаза и представив себя маленькими, как бабочки, учащиеся чутко воспринимают, что все живое нуждается в защите, а, следовательно, и люди, окружающие их, тоже требуют сочувствия, тепла и помощи.

- Прием драматизации

Упражняет учащихся в умении «вчувствоваться» в другого, войти в его положение, а, значит, способствует развитию эмоционально-чувственной сферы учащихся.

- Ритмические паузы

Под аккорды музыки учащимся предлагается нахмуриться как осенняя туча, как рассерженная мама, как младенец, старик и т.д. Такая форма работы способствует развитию мышления младших школьников, их мироощущения.

- Чтение пословиц и поговорок с последующим обсуждением

Например: Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Дело мастера боится.

Без труда не выловишь и рыбку из пруда.

- Коллективное сочинение сказок («Мудрая ворона», «Мальчик и котенок», «Зайка»).

Такая работа не только развивает творчество, но и способствует утверждению в их сознании добра и отвержению зла, что очень важно в нравственном воспитании.

- Инсценирование басен, стихов («Слон-художник», «Лебедь, рак и щука»), которое обогащает учащихся опытом нравственной деятельности, умением анализировать поступки окружающих.

- Коллективная тематическая аппликация

На прикрепленный к доске ватман каждый учащийся наклеивает заранее изготовленные из цветной бумаги детали аппликации (котенка, щенка, человека, дерево, травку, солнце и т.д.). В результате получается одна общая аппликация, созданная совместными усилиями как педагога, так и школьников.

Данный вид работы способствует сплочению классного коллектива, развитию навыков совместной деятельности.

- Игры-упражнения («Комплимент», «Ливень», «Ручей», «Кот и мышка», «Зеркало», «Каждый по слову» и др.)

Их использование направлено на сплочение коллектива, оптимизацию отношений между одноклассниками.

- Мимические и пантомимические этюды, цель которых состоит в выразительном изображении различных эмоциональных состояний: радости, огорчения, восторга и т.д.

Этюды и игры на выражение отдельных качеств, эмоций, направленные на формирование у младших школьников умения выразительно изображать чувства, которые возникают в результате взаимодействия с социальной средой.

- Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на конкретного ребенка (класс) в целом, способствуют коррекции настроения, а также отдельных черт характера.

- Моделирование ситуаций, способствующих коррекции качеств

личности. Например:

а) Ты вышел на улицу и увидел, что там дерутся два мальчика. Разними их и помири.

б) Тебе очень хочется поиграть с такой же куклой (мячиком), как у твоей подруги. Попроси ее (его) у нее.

в) Ты обидел друга. Попытайся помириться с ним; и т.д.

- Коррекционные игры.

Так, например игра «Баба Яга» направлена на коррекцию отрицательных эмоций, отработку умений воздействовать друг на друга.

- Коррекционные упражнения.

Например:

Упражнение 1. Раскрашиваем чувства [1, с.96]

Младшим школьникам предлагается на листах бумаги простым карандашом посредством линии и форм абстрактно изобразить самые яркие чувства, которые им наиболее известны из собственного опыта.

Упражнение позволяет в художественной форме выразить глубоко лежащие чувства, получить внутреннюю разрядку.

Упражнение 2. Пластика настроения [1, с. 94],

Учащимся начальных классов предлагается выбрать кусок пластилина (теста) определенной окраски и придать ему форму. Далее младшие школьники объединяются в группы по цвету настроения. Каждый рассказывает свою историю. Затем из индивидуальных работ создается коллективная одноцветная композиция. Данный вид работы подправляет эмоциональное состояние, растворяя негативные эмоции в общей доброжелательной атмосфере группы.

- Сказкотерапия (при прочтении «Общительных сказок» Шорыгиной Т.А.: «Желтая птичка», «Голубка», «Федя и волшебный ключик», «Муравьиный город»).

Такая форма работы позволяет школьникам, закрыв глаза, представить себя одним из героев сказки и рассказать об испытываемых чувствах. Сказкотерапия развивает способность понимать чувства, которые испытывают другие люди в тех или иных ситуациях, ставить себя на место другого.

Кроме того, работая над формированием нравственной устойчивости младших школьников, мы широко использовали средства арттерапии (куклотерапия, рисование масок, кругов, деревьев и др.). На занятиях использовалась музыка, с помощью которой психолог осуществлял релаксацию учащихся.

При организации и проведении занятий мы стремились к оптимизации образовательной среды младших школьников, что существенно усиливало позитивные воздействия, а также ограждало младших школьников от негативного влияния социальной среды, нейтрализуя ее специально продуманными мероприятиями [2], [3]. Так, каждое занятие начиналось с минутки доброжелательности. Например,

– Я вижу, что у вас прекрасное настроение. У меня тоже. Значит, мы принесем радость друг другу.

или:

– Как мне приятно видеть вас!

На занятиях использовались поощрение (похвала, благодарность, награждение грамотой за лучшую роль в инсценировании басни «Слон-художник» и т.д.), необычная посадка учащихся (сдвинутые столы) – позволяла одноклассникам почувствовать себя единым целым, настроиться на восприятие нравственных знаний.

Применение вышеуказанных форм работы как на специально организованных занятиях, так и в дополнительной работе с учащимися в рамках учебно-воспитательного процесса, позволило сделать процесс формирования нравственной устойчивости младших школьников не только увлекательным, но и эффективным.

Список цитированных источников

1. Лебедева Л.Д. Практика арттерапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д.Лебедева.-СПб.: Речь, 2007.-256с.
2. Фридман Е.М. Оптимизация культурно-образовательной среды в условиях малого города / Е.М.Фридман. Автореф. канд пед.наук. – С.Пб., 2002. – 21 с.
3. Хугаева Ф.В. Развитие гуманистической направленности личности студентов в процессе изучения основ общеобразовательных наук / Ф.В.Хугаева. Автореф. канд.пед.наук.-Владикавказ, 2002. – 25 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Говарушкина Н.Н., УО «МГУ им. А.А.Кулешова», магистрант
Научный руководитель: Дедулевич М.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Семья была, есть и будет и история пока не дала альтернативы семье. Ни один исследователь не подвергает сомнению незыблемость института семьи, которая воспринимается в качестве одной из главных жизненных ценностей и как условие счастливой жизни. Более того, стабильность или нестабильность общественной жизни, здоровье нации напрямую ставится в зависимость от состояния семьи.

В своем развитии семья стремительно идет от многодетности к малодетности, и в настоящее время преобладает однодетная семья. По мнению психологов однодетность нередко негативно влияет на характер ребенка, его личностные качества, и в целом на детско-родительские отношения.

Наряду с полными семьями, состоящими из супругов с детьми и без детей, получили распространение и ряд нетрадиционных моделей семьи, например неполные семьи с одним родителем. В преобладающем большинстве специфичность жизнедеятельности неполных семей негативно влияет на воспитание ребенка: 1) деформирует его морально-эмоциональное развитие (особенно когда мать впадает в две крайности: или чрезмерно уделяет внимание единственному ребенку или, наоборот, заботится о нем недостаточно); 2) приводит к появлению у детей таких отрицательных качеств и черт, как замкнутость, недоверие, эгоизм, недисциплинированность, упрямство, равнодушие; 3) уменьшает круг знаний, интересов, увлечений, умений; 4) сужает сферу и вид взаимоотношений и общения, их многообразие; 5) закладывает в сознание девочек искаженное представление о мужчинах (по причине неприязненных отношений матери к бывшему мужу) и др. [2].

Известно, что мужчины и женщины стремятся в своих семьях воплотить ролевые отношения родительской семьи, что отражается на представлении о семейных и полоролевых ролях. Дети, выросшие в неполной семье, хуже подготовлены к семейной жизни. Именно молодежь из неполных семей чаще избегает вступления в брак и более склонна к разводам.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей пред-

ставлений о семье у детей дошкольного возраста из неполных семей.

Исследование проходило на базе средних и старших групп дошкольных учреждений № 3, № 34, № 39 и ЦР № 2 г. Могилева.

Для выявления особенностей переживания и восприятия ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам нами была проведена проективная рисуночная методика «Моя семья». Для выявления данных аспектов использовались традиционные для рисуночной методики показатели:

1. Порядок изображения фигур членов семьи;
2. Прорисованность персонажа;
3. Изображение Я-фигуры.

Анализ детских рисунков позволяет сделать вывод о том, что в большинстве из них наиболее значимым персонажем является мать. Причем у детей из неполных семей частота изображения матери зависит от пола ребенка: на рисунках девочек она присутствует значительно чаще. В полных семьях половых различий в процессе изображения фигуры матери не зафиксировано. Мальчики из неполных семей в два раза чаще, чем девочки, изображают фигуру отца первой (у детей из полных семей никаких половых различий по этому показателю нет). По данным психологов это говорит о желании ребенка (в частности мальчика) иметь отца. Его отсутствие компенсируется через изображение желаемой семейной ситуации. Также можно отметить определенные различия в изображении старших членов семьи - бабушек и дедушек. В рисунках детей из полных семей эти персонажи присутствуют достаточно редко (в 15 % случаев), тогда как дети из неполных семей изображают их гораздо чаще (45 %), причем девочки рисуют их чаще, чем мальчики. Можно сделать вывод, что девочки из неполных семей демонстрируют более тесную связь с бабушками и дедушками в отличие от мальчиков, где такая связь практически отсутствует.

Прорисованность фигуры матери у девочек выше (48 %), чем у мальчиков (22 %) независимо от структуры семьи. Прорисованность фигуры отца у дошкольников из неполных семей крайне низкая. Часто на рисунках фигура отца не имеет элементов одежды, частей лица (глаз, рта и т.п.).

Все использованные показатели (наличие фигуры, порядок ее изображения, степень прорисованности) свидетельствуют о более близких и позитивных отношениях с матерью у девочек из неполных семей, в то время как рисунки мальчиков демонстрируют достаточно напряженные отношения с матерью.

Обнаружены существенные различия в отношениях детей из неполных семей с отцом, хотя мальчики рисуют отца так же часто, как девочки, они чаще изображают его первым. Изображение отца у подавляющего большинства мальчиков (в отличие от девочек) является контурным и схематичным. Это может свидетельствовать о том, что отец не является объектом эмоциональной привязанности, источником не поддержки и уверенности, а скорее неким абстрактным символическим образом.

Что касается изображения на рисунке самих себя, то в рисунках мальчиков из неполных семей одинокая Я-фигура встречается почти в два раза чаще, чем в полных. Это свидетельствует о том, что мальчики из неполных семей значительно чаще испытывают чувство одиночества в семье, чем другие дети. Обнаруживаются и определенные различия в порядке изображения себя: дети из полных семей несколько чаще рисуют себя первыми (как мальчики, так и девочки) и реже - последними. Следует отметить значительно более низкую

прорисованность Я-фигуры у детей из неполных семей, причем наиболее низкие показатели по этому параметру встречаются у мальчиков.

Эти данные свидетельствуют о том, что мальчики из неполных семей значительно чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении в семье, чем девочки и чем их сверстники из полных семей. Если девочки нередко компенсируют отсутствие отца тесной связью с бабушкой или дедушкой, то мальчики, по-видимому, испытывают острый дефицит привязанности к взрослым.

С целью выявления сформированности представлений о семье и семейных отношениях у дошкольников нами была использована авторская методика индивидуальной беседы. В ходе беседы детям предлагалось ответить на три блока вопросов.

Первый блок был направлен на выявление умения определять свое эмоциональное состояние в разных ситуациях. Ответы на вопросы показали, что большинство детей, независимо от структуры семьи, не умеют или боятся проявлять свои эмоции. В тоже время в оценке других дети адекватно проявляют сочувствие, выражают желание помочь.

Второй блок вопросов направлен на получение информации о межличностных отношениях в семье ребенка. На вопрос «Что такое семья?», большинство детей затруднялись дать ответ, только некоторые называли узкий круг родственников, с которыми живут совместно «мама, папа, братик, сестра». Среди детей, воспитывающихся в неполных семьях, наблюдалась тенденция включения в состав семьи соседей и друзей семьи.

Третий блок вопросов был направлен на изучение сформированности представлений о ценности семьи для человека. На вопрос «Для чего нужна семья?» дети отвечали следующее «чтобы все были вместе», «чтобы дружно жили», «чтобы было весело жить», отдельные дети говорили и о материальных ценностях: «чтобы игрушки были» «чтобы я санки брать мог», «чтобы все покупали».

С целью диагностики представлений о семейных взаимоотношениях и семейных ролях мы использовали методику анализа режиссерской игры «Шесть кукол» [1]. Протоколы режиссерской игры у разных детей различались, главным образом, по степени развернутости ее содержания, что фактически целиком зависит от тех игровых действий, с помощью которых выражается игровая ситуация.

В качестве основного параметра для анализа и сравнения была выбрана категория Z — число всех упомянутых ребенком в процессе игры действий персонажей. Чем больше мы собирали протоколов, тем больше убеждались в постоянстве числа Z для одного и того же ребенка и, следовательно, в надежности этого показателя. Так, например, увеличение времени игры зачастую приводило лишь к повторению уже упомянутых действий и не добавляло новых.

Для каждого дошкольного учреждения были вычислены средние значения параметра d — числа неузнанных предметов и Z — количество названных игровых действий.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования представлений о семейных взаимоотношениях и семейных ролях

группа	Д\У	d(ср.)		Z (ср.)	
		полные	неполные	полные	неполные
I	№ 3	2,1	5,3	22,5	21,7
II	№ 34	6,0	6,2	18,4	17,2
III	№ 39	5,5	7	16,5	15,1
IV	ЦР № 2	3,8	4,6	23,8	22,8

Как видно из таблицы, существенных различий в показателях числа Z и d для детей из полных и неполных семей нет. Однако можно выявить определенную зависимость этих показателей от групп экспериментальных дошкольных учреждений. Так наименьшие показатели неузнанных предметов и более высокое число Z приходится на дошкольное учреждение № 3 и ЦР № 2 г. Могилева. Это можно объяснить тем, что в этих дошкольных учреждениях проводится целенаправленная работа по формированию социально-нравственной компетенции дошкольников. Эти дети имеют более широкую социальную осведомленность, опыт действий, которые ребенок отмечает и воспроизводит в процессе игры. Имеет место и определенная зависимость числа неузнанных предметов от типа семьи. Число неузнанных предметов у детей из полных семей варьируется от 2,1 до 6,0, из неполных от 4,6 до 7. Это можно объяснить тем, что, как правило, в число неузнанных предметов попадали вещи, связанные с социальной ролью отца в семье (предметы хозяйственного быта мужчины).

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента нами была разработана программа социально-нравственного развития под рабочим названием «Шаг за шагом». В настоящее время данная программа проходит апробацию в дошкольных учреждениях города Могилева.

Список цитированных источников:

1. Пухова, Т.И. Шесть кукол / Пухова Т.И. - Москва: Принтер, 2000. – 175 с.
2. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / Чечет В.В. - Мозырь: ООО ИД "Белый Ветер", 2003. – 292 с.

УСВОЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРАВИЛ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Горновская О.О., УО «ВГУ им.П.М. Машерова», 3 курс
 Научный руководитель: Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

Наблюдения за детьми дошкольного возраста в яслях, детских садах и семье, изучение их в процессе различных видов деятельности, опыт воспитательной работы указывают на необходимость расширения процесса организации образовательно-развивающей математической деятельности детей при усвоении правил личной гигиены. Сейчас идет активный поиск возможностей обновления и улучшения форм обучения дошкольников. В дошкольных учреждениях формирование элементарных математических представ-

лений воспитатели стремятся осуществлять так, чтобы дети видели, что математика существует не сама по себе, что математические понятия отражают связи и отношения, свойственные предметам окружающего мира. Актуальность данной проблемы обусловлена постоянным преобразованием всех сторон воспитательно-образовательного процесса. Вместе с тем в современной литературе чаще всего математическая деятельность детей дошкольного возраста и усвоение ими правил личной гигиены рассматриваются как два самостоятельных процесса.

В настоящее время исследованием проблем организации математической деятельности детей дошкольного возраста занимаются педагоги В.Н. Волчкова, Т.И. Ерофеева, И.В. Житко, З.А. Михайлова, В.А. Носова, А.В. Печерова, Е.И. Щербакова, и др. В истории педагогики широкое применение получила система математического развития детей по технологии М. Монтессори, представленная в виде методических упражнений с применением обширного дидактического материала. Ф.Н. Блехер выделяет конкретное содержание познавательной деятельности для математического развития ребёнка. Сюда включаются знания, умения и навыки, которые могут быть сформулированы следующим образом:

- распознавание детьми величины предметов и сравнение этих величин;
- овладение счётом: умение применять счёт для определения количества;
- развитие представлений о пространственных отношениях;
- знакомство с геометрическими формами;
- развитие представлений о времени;
- измерение и некоторые меры [1, с.14]

Следует отметить, что указанное содержание полностью включено в государственную программу «Пралеска» и состоит из отдельных, последовательно связанных друг с другом разделов. Весь материал усваивается ребёнком постепенно, начиная с младшей группы детского сада.

Значительную роль в системе гигиенического воспитания играет технология М. Монтессори, которая уделяла особое внимание здоровью и гигиеническому развитию детей. Благодаря ежедневным бытовым упражнениям, направленным на формирование гигиенических навыков, культуры поведения, самостоятельности, достигаются высокие результаты. Кандидат медицинских наук К.С. Тристенъ в статье «Формирование гигиенических знаний и навыков у дошкольников» обращает внимание педагогов на то, что обучение детей умению сохранить своё здоровье является составной частью образования, особенно в дошкольном возрасте [3, с.33]. Исследованиями в области гигиенического воспитания детей дошкольного возраста занимались: М.В. Богусловский, Ф. Кумбе, Н.И. Латыш, А.И. Левко, Т.Г. Тхапсоев и др. В своих работах они указывают на необходимость ежедневного обучения детей следующим правилам личной гигиены:

- ✓ мыть лицо, уши, шею ежедневно утром и перед сном;
- ✓ чистить зубы ежедневно утром и перед сном. Пользоваться только своей щёткой;
- ✓ мыть руки до и после еды, после посещения туалета, придя домой из детского сада;
- ✓ пользоваться отдельным полотенцем;
- ✓ не реже одного раза в неделю мыть всё тело горячей водой с мылом;
- ✓ пользоваться отдельной постелью;

- ✓ менять постельное бельё не реже одного раза в неделю;
- ✓ стричь и содержать в порядке волосы, аккуратно причёсываться;
- ✓ коротко стричь ногти;
- ✓ иметь при себе чистый носовой платок и правильно им пользоваться
- ✓ ежедневно чистить одежду и обувь;
- ✓ соблюдать правильную осанку сидя и при ходьбе.

Над усвоением данных правил дошкольниками работают воспитатели в группе, родители - дома.

Итак, рассмотрев содержание математической деятельности, изучив правила личной гигиены детей, мы подходим к понятию интеграции этих двух процессов. В ракурсе данной темы нас интересует организация математической деятельности детей дошкольного возраста и усвоение правил личной гигиены как единый целостный процесс. При этом мы исходим из гипотезы о том, что такой подход к организации воспитательно- образовательного процесса позволит детям лучше усвоить правила личной гигиены, и одновременно осознать математические понятия, а воспитателям поможет реализовать задачи, относящиеся как к математическому развитию, так и к гигиеническому воспитанию. Экспериментальное исследование показало, что существуют следующие варианты интеграции формирования элементарных математических представлений детей и усвоения ими правил личной гигиены:

- наполнение математическим содержанием занятий по гигиеническому воспитанию;
- использование упражнений по правилам личной гигиены детей на занятиях по математике;
- совмещение математической информации, и правил личной гигиены в ходе праздников и занятий-путешествий;
- организация проблемных игровых ситуаций, дидактических игр, содержание которых наполнено математическими понятиями и в то же время правилами личной гигиены;
- применение математических сюжетов в процессе гигиенических мероприятий в повседневной жизни.

Таким образом исследование показывает, что интеграция процессов формирования элементарных математических представлений и усвоения правил личной гигиены необходима для того, чтобы расширить рамки обучения детей дошкольного возраста. Использование разнообразных возможностей в организации образовательно – развивающей математической деятельности при усвоении правил личной гигиены способствует обогащению математических представлений дошкольников с одновременным привитием им гигиенических навыков.

Список цитированных источников:

1. Блехер, Ф.Н. Развитие первоначальных математических представлений у детей дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. - 2008, №11-с. 130.
2. Житко, И. В. Математический калейдоскоп. - Минск: НИО: АБЕРСЕВ,2010.-183с.
3. Тристеня, К.С. Формирование гигиенических знаний и навыков у дошкольников. Здоровы лад жыцця. - 2006г, №11- с. 64.

ВЛИЯНИЕ ПИЩЕВЫХ ДОБАВОК НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Горовая А.В., Зайцева А.П., Феофанова А.В., Полоцкий колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Бакаева А.И., преподаватель высшей категории

**«Пища нам не только средство к жизни,
но и средство к смерти»**

Плутарх

Современный рынок питания характеризуется весьма широким диапазоном выбора, как в ассортименте, так и в ценовых категориях. Такое развитие детерминировано, прежде всего, ростом спроса потребителя. Но оправдывает ли предложение спрос, и действительно ли свобода выбора так абсолютна, как это видится?

Выбор того или иного рода продуктов питания обусловлен на сегодняшний день несколькими факторами: образ жизни потребителя; его платёжеспособность; состояние здоровья и связанные с этим ограничения в пище.

Хотелось бы акцентировать внимание на последнем пункте. В наши дни не всегда характеризуются генетической наследственностью или предрасположенностью к тому или иному виду заболевания, а также влиянием на организм факторов окружающей среды.

Объект исследования: пищевые добавки.

Предмет исследования: проблема использования пищевых добавок в продуктах питания.

Цель исследования: изучить влияние пищевых добавок на организм человека.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать литературу по данной теме и теоретически обосновать влияние пищевых добавок на организм человека;
- 2) изучить классификацию пищевых добавок;
- 3) исследовать современные продукты питания на наличие в них пищевых добавок;
- 4) разработать методические рекомендации по правильному питанию.

В последнее время всё большее воздействие на состояние организма и его работоспособность оказывают продукты питания, входящие в ежедневный рацион потребления, а если быть точнее - их состав, который в свою очередь, изобилует перечнем всевозможных так называемых пищевых добавок, самыми распространёнными среди которых являются ингредиенты с индексом Е.

Как известно, современный потребитель практически не имеет возможности приобрести продукт питания, который не содержал бы различных красителей, эмульгаторов, синтетических стабилизаторов. Особенно это касается полуфабрикатов и продуктов в упаковке, которые особенно популярны в последнее время. Конечно, использование таких добавок увеличивает срок хранения продукта, но влияет на его полезность для человека.

При изучении классификации пищевых добавок мы сделали вывод, что многие из них уже успели попасть в черный список потребителя: так была запрещена пищевая добавка с кодом Е128, когда было окончательно установлено, что ее употребление (традиционно в виде красителя в колбасных изделиях или гамбургерах) наносит вред человеку, а особенно молодому

му поколению. По той же причине были запрещены вредные пищевые добавки E217 и E216.

Мы проанализировали состояние современного рынка продуктов питания на предмет содержания в них опасных для здоровья человека пищевых E-компонентов и выявили, что большинство предлагаемого ассортимента содержит в большей или меньшей степени E-компоненты.

С целью выяснения знаний о влиянии пищевых добавок на организм человека с учащимися колледжа был проведён анкет-опрос, в котором приняло участие 150 учащихся разных курсов.

Учащиеся колледжа владеют информацией о влиянии пищевых добавок на организм человека (58% - владеют информацией, 42% - нет), но большинство из них не обращают на это внимание (15% - часто обращают внимание, 32% - редко, 53% - никогда не обращают внимания).

Большинство учащихся не исключают употребление газированных напитков из своего рациона (28% - часто употребляют, 68% - редко, 4% - никогда). Оказывается среди газированных напитков "Фруктайм Дюшес", "Фиеста Дюшес" производные от Coca-Cola содержат кокаин, а так же пищевую добавку E951, которая оказывает вредное влияние на кожу, так же вызывает развитие маниакальной депрессии припадков паники и насилия.

Учащиеся не желают отказываться от жевательных резинок (36% - часто употребляют жевательные резинки, 64% - редко). В жевательных резинках, таких как «Dirol» и «Orbit», содержатся такие пищевые добавки с E-кодом, которые провоцируют заболевание желудочно-кишечного тракта, могут вызвать рак, способствуют развитию маниакальной депрессии, припадков паники, насилия.

Учащиеся не прочь полакомиться хрустящим жареным картофелем или хлебом (25% - часто покупают чипсы и сухарики, 64% - редко, 11% - никогда не покупают). Но о том, что содержит в своем составе эта пища, интересуется не каждый, а в них содержатся вещества с E-кодом опасные для жизни вредные для кожи, могут вызвать сыпь, заболевания желудочно-кишечного тракта, диарею, сбои в работе печени, пищевую аллергию, отравление.

Учащиеся дают своему организму разгрузку и балуют его кисломолочными продуктами (79% - часто употребляют йогурты, 19% - редко, 2% - никогда). Но все больше люди убеждаются, что пищевые добавки пробираются даже в наши любимые йогурты, в них содержатся такие пищевые добавки с E-кодом, которые разрешены в нашей стране, но запрещены на территории Европейского союза, они опасными для жизни, могут вызвать раковые заболевания, заболевания пищеварительного тракта, пищевые отравления и аллергию.

Учащиеся не могут удержаться от того многочисленного соблазна сладостей, которые предлагает производитель сегодня (64% - часто употребляют сладости, 34% - редко, 2% - никогда). При исследовании этих продуктов мы выявили, что в них содержатся пищевые добавки с E-кодом, которые способны вызвать пищевую аллергию, заболевания пищеварительной системы.

Несмотря на то, что прилавки магазинов оккупировала искусственная еда, люди не отказываются от естественной пищи, которой одаривает человека природа (53% учащихся часто употребляют овощи, 47% - редко).

Учащиеся часто употребляют хлебобулочные изделия (68% - часто, 30% - редко, 2% - никогда) и это правильно, ведь основное назначение этих продуктов – обеспечивать организм необходимым количеством углеводов и энергии.

Из всего этого следует, что нам нужно внимательно читать этикетку и, по возможности, искать продукты с полной расшифровкой всех составляющих. Нужно помнить, что рекордсменами по наличию пищевых добавок считаются так называемые продукты – сублиматы. Это разнообразные сухие супы, бульонные порошки и кубики, «универсальные» приправы, растворимые напитки и желе, пудинги. На втором месте – сладкие газированные напитки, молочные продукты длительного хранения (например, йогурты, творожки, коктейли) и рыбные консервы.

При исследовании современного рынка продуктов питания на наличие в них пищевых добавок мы сделали вывод, что широко рекламируемые йогурты, чипсы, сухарики, кетчупы и другие продукты приносят организму человека огромный вред. Даже невозможно представить, что пища, которую мы так часто потребляем, может привести к ослаблению иммунитета. Мы не призываем растить зерно на балконах, выращивать грибы в подвалах, а в гараже держать кур. Каждый должен сделать для себя свой выбор – фабричное «питание» или домашнее. Просто каждый имеет право знать, что он ест. Но пища промышленного производства не должна быть нормой жизни. А стоит ли экономить на покупной еде время вашего здоровья, уже решать вам.

Список цитированных источников

1. Углов, Ф.Г. Береги здоровье и честь смолоду. /Ф.Г. Углов Береги здоровье и честь смолоду. - М.:Педагогика,1998.
2. Иваненко, В.А.. Секреты вашей бодрости. - М.: Знание, 1998.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОСОЗНАННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО»

Гусакова Е.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Туболец С.Г., ст. преподаватель

Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно сказать, что будущее общества - это сегодняшнее состояние родительства. Представления молодежи о родительстве – наглядный образ явления родительства, возникающий на основе имеющегося у человека опыта (прежде всего в родительской семье) путем его воспроизведения в воображении и именно в юношеских мечтах формируется образ желаемого родителя. Подтверждением актуальности исследуемой проблемы являются работы таких известных ученых как И.С. Кон, А.С. Спиваковская, В.И. Кочетков, Т.М. Афанасьева, Д.С. Акивис, Р.В. Овчарова, С.Ю. Девярых, Л.А. Регуш, А.Я. Варга, В.В. Бойко, Г.Г. Филиппова, А.И. Антонов, Ф.Хорват, М.О. Ермихина, которые занимались этими вопросами.

Родительство, по мнению доктора психологических наук Р.В. Овчаровой, – интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), представляющее систему взаимодействия ценностных ориентаций, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности, способствующих формированию гармоничного стиля семейного воспитания. Каждый компонент содержит когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие.

Когнитивный компонент – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребёнка, знание родительских функций.

Эмоциональный компонент – субъективное ощущение себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребёнку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу(е) как родителю общего ребёнка.

Поведенческий компонент – это умения, навыки и деятельность родителя по уходу за ребёнком, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребёнка, взаимоотношения в триаде «отец-мать-ребёнок», в диадах «отец-ребёнок» и «мать-ребёнок»; стиль семейного воспитания.

Современные ученые приходят к выводу, о том, что общая картина семейного воспитания и всей жизни в семье во многом детерминирует тем, как люди представляют себе родительство еще до того, как они стали родителями (Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова). В связи с этим можно выделить следующие факторы, влияющие на формирование родительства:

- Макроуровень – уровень общества;
- Мезоуровень – уровень родительской семьи;
- Микроуровень – уровень собственной семьи;
- Уровень конкретной личности.

Потребность в детях не является биологически predetermined, естественной. Доктор философских наук А.И. Антонов предполагает, что у человека нет инстинкта размножения или любого другого инстинкта, непосредственно побуждающего к рождению детей. Это доказывается фактом сознательного вмешательства в репродуктивный цикл, исключающий автоматизм появления детей.

Потребность в детях – это устойчивое социально-психологическое образование личности, обусловленное устремлением иметь типичное для данного общества количество детей в семье и глубоко усвоенными установками по отношению к детям.

Залогом эффективного родительства и гармоничности стиля семейного воспитания является осознанность, что, прежде всего, означает отказ от стихийного наступления родительства. Осознание родительства, помимо желания иметь детей, заключается в осмыслении, в положительном отношении к тем новым обязанностям, к той новой жизни, в которую вступают супруги, когда решают стать родителями. О действительно ответственном отношении к родительству можно говорить тогда, когда будущие отцы и матери полностью осознают его смысл с личной и общественной точки зрения, когда они понимают реальные проблемы, связанные с родительством, сознательно берут на себя их решение (Ф.Хорват). Правильная подготовка себя к выполнению родительской роли включает позитивное видение родительства, т.е. взгляд на родительство как на новые возможности для реализации своего потенциала.

Осознанное родительство включает:

- ведущий аспект – духовный, рассматривающий родительство как факт индивидуального бытия, который должен быть прожит и исполнен как миссия по отношению к другому человеческому существу, приходящему в мир посредством тебя и требующим твоей заботы и участия;
- сознательный подход к созданию семьи до зачатия ребёнка;
- осознанное проведение беременности, подготовка к родам, максимальное использование срока беременности для положительного влияния на ребёнка до его рождения;

- осознанность семейных ценностей, установок и ожиданий родителя, родительских позиций, чувств, родительского отношения, родительской ответственности, стиля воспитания;
- понимание себя, своих реакций, мотивов родительского поведения, осознание родительской составляющей своей личности;
- осознание родительского единства себя и своего брачного партнёра, включая потребность в родительском единстве (осознание себя родителями, а не только матерью и отцом), согласованность представлений супругов о родительстве;
- развитость, устойчивость и комплементарность компонентов в интегральной психологической структуре родительства (М.О. Ермихина);
- сознательный подход к ребёнку, основанный на том, что с первых секунд внеутробной жизни он является во всех отношениях равноправным человеком, обладает развитой психикой и множеством потребностей, которые должны быть удовлетворены;
- осмысленность принимаемых решений по отношению к ребёнку, отказ от бездумного следования стереотипам и стремление к возможно более компетентному родительству;
- понимание, осознание потребностей и задач развития ребёнка на соответствующем возрастном этапе и создание адекватных этому периоду условий развития;

Для того чтобы лучше понять содержание таких понятий как «родительство» и «осознанное родительство», нами был проведен интернет-опрос среди молодежи, в котором приняло участие 20 респондентов. Опрашиваемым было предложено дать свое определение этих двух понятий. Мнения распределились следующим образом (Диаграмма 1, Диаграмма 2)

Из первой диаграммы видно, что современная молодежь понятию родительство приписывает несколько разнообразных значений, для одних – это факт того, что человек стал родителем (35%), для других биологическая возможность иметь детей - 10%, а третьи понятие «родительство» соотносят с созданием семьи (25% или 5 человек) и отношениями между родителями и детьми - 20%. Из чего следует, что современная молодежь воспринимает данное понятие не однозначно.

Диаграмма 1.

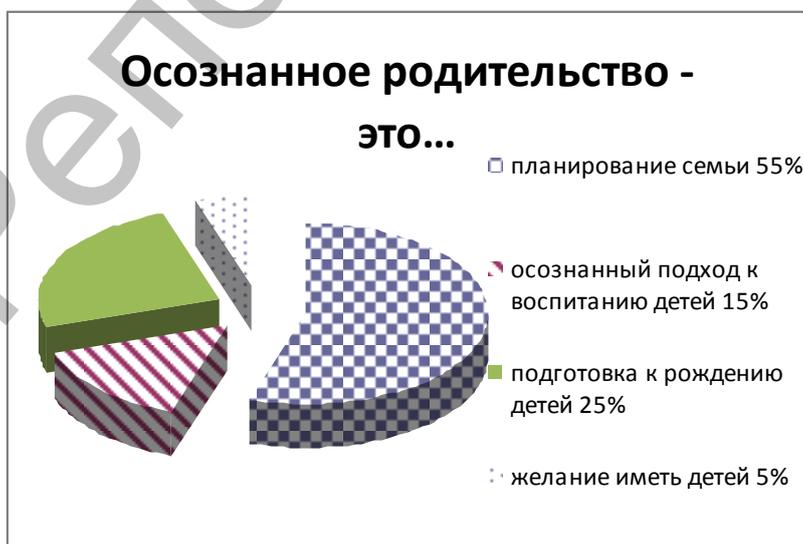
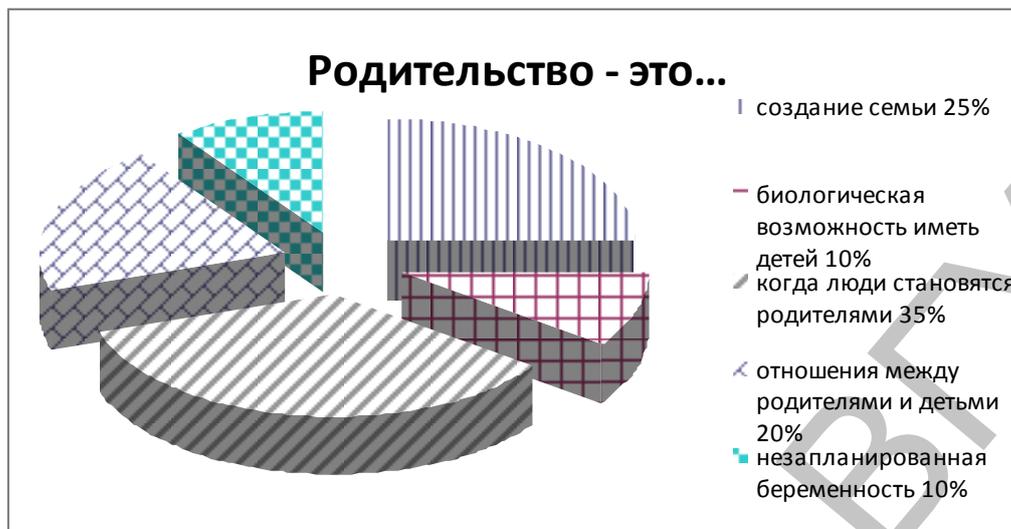


Диаграмма 2.



Из второй диаграммы видно, что большая часть респондентов считает, что осознанное родительство – это планирование семьи (55%) и подготовка к рождению детей 25% (5 человек), 15% опрошенных думают, что это понятие включает осознанный подход к воспитанию детей (15%) и 5% осознанное родительство интерпретируют, как желание иметь детей.

По данным диаграмм, можно сделать вывод, что современная молодежь недостаточно четко представляет себе, что включают в себя эти два понятия, у них недостаточно четко сформированы представления о родителстве, что является подтверждением актуальности изучения такого социально – психологического феномена.

Мы считаем, что родительство - это не просто определённый этап в жизни человека, включающий в себя определённые установки и ожидания, чувства, отношения и позиции, ответственность, но и сложная деятельность, требующая определённых теоретических знаний о том, какими методами следует действовать, чтобы достичь воспитательных целей. Одним из важных составляющих личностного развития в родителстве является готовность к нему как женщины, так и мужчины.

Под осознанным родителством, следует понимать социально-психологический феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, а также представлений и убеждений относительно себя как родителя, которая реализуется во всех проявлениях поведенческой составляющей родителства.

Список цитированных источников:

1. Овчарова, Р.В. Психология родителства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Р.В. Овчарова – М.: Издат. Центр «Академия», - 2005. – 368с.
2. <http://cpd.unibel.by/sm.aspx?guid=12023>

КОЛЛЕКТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В НАРОДНОЙ СКАЗКЕ

Данич О.В., кандидат филологических наук, доцент
Масюгина О.М., магистрант, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Целью данной статьи является выявление особенностей отражения коллективной языковой личности в народной сказке.

Существование сказки представляет собой непрерывный речетворческий процесс, в каждую новую эпоху не только ее сюжет может частично или полностью обновляться, но в языке сказки появляются лексические единицы, которые являются отражением тех или иных особенностей менталитета или эпохи. В сказке выделяются постоянные языковые структуры, сложившиеся в результате ее традиционности, и переменные, возникшие в результате многократных пересказов.

Человеческая культура существует как продукт и необходимое условие развития общества и не мыслится вне его. Человек является творцом культуры, в ней же он живет. В человеке как личности на первый план выходит его социальная природа, сам же он выступает как «субъект социокультурной жизни». В связи с этим особое значение приобретает понятие языковой личности, так как именно при посредстве языка создается культура, и выражаться она может в большой степени вербальными средствами. Языковая личность формируется в своеобразной системе координат, которая задается существующими у того или иного народа ценностями, образцами социального поведения, особенностями восприятия мира. Все это отображается категориями культуры, к которым могут быть отнесены пространство, время, судьба, право, богатство, труд, совесть, смерть.

В настоящее время понятие языковой личности введено в широкий научный обиход Ю.Н. Карауловым, которым была разработана уровневая модель языковой личности с опорой на художественный текст. Согласно ей, языковая личность имеет три структурных уровня [1, с. 72].

Первый из них – вербально-семантический – отражает степень владения обыденным языком. На втором – когнитивном – происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень представляет особый интерес при анализе коллективной языковой личности, которая является автором фольклорных текстов. Он предполагает отражение языковой модели мира личности, ее тезауруса, культуры. Третий же – высший уровень – именуется прагматическим и включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности.

Уровневая модель языковой личности отражает обобщенный тип личности. Конкретных же языковых личностей в данной культуре может быть множество, они отличаются вариациями значимости каждого уровня в составе личности [1, с. 74].

Таким образом, языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения.

В содержание языковой личности обычно включаются такие компоненты:

1) ценностный, мировоззренческий компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

2) культурологический компонент, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

3) личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т.д. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов [2, с. 7].

Культурные ценности представляют собой систему, в которой можно выделить универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы. Они находят отражение в языке, точнее, в значениях слов и синтаксических единиц, во фразеологизмах, в паремиологическом фонде и прецедентных текстах (по Ю.Н.Караулову). Так, во всех культурах осуждаются такие человеческие пороки, как жадность, трусость, неуважение к старшим, лень и др., но в каждой культуре эти пороки имеют разную комбинаторику признаков.

Таким образом, как отмечает В.А.Маслова, языковая личность – явление социальное, но имеющее и индивидуальный аспект. При этом языковая личность оказывает влияние на становление языковых традиций. Каждая языковая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка и в меньшей – из индивидуальных языковых особенностей [37, с. 94].

Основным средством превращения индивида в языковую личность выступает его социализация, предполагающая:

а) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается своего рода реализацией культурно-исторического знания всего общества;

б) активную речемыслительную деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой;

в) процесс усвоения законов социальной психологии народа.

В.А.Маслова отмечает, что для становления языковой личности особую роль играют второй и третий аспект, так как процесс присвоения той или иной национальной культуры и формирование социальной психологии народа возможны только при посредстве языка.

Если говорить о жанре народной сказки, то особую роль здесь играет коллективная языковая личность, которой принадлежит «авторство» народной сказки, и языковая личность рассказчика. И в этой ситуации первый ас-

пект также играет роль, значение которой трудно преувеличить. В русской народной сказке непременно отражаются общественные отношения, причем с точки зрения народных масс, а не привилегированных классов. Это проявляется в высказываниях героев и рассказчика, касающихся вышестоящих сословий. Так, например, в сказке «Мужик и барин» мужик считает, что из попов половина дураков, из судей – две трети дураков, а из бар – две трети дураков да треть безумников, объясняя свое решение отношением к выполнению служебных обязанностей, попы при службе слишком спешат, судьи продажны, с баре просто бездельники.

В сказке «Вор» герои держат такой совет: «Куда ж нам воровать идти? Если к попу – у попа деньги трудные, если к купцу – у купца то же самое; пойдемте-ка к судье, у судьи деньги не трудные». Таким образом, у поп деньги зарабатывает трудом, как признают герои сказки. У судьи же деньги легкие, так как он берет взятки, и кто их подпоит, так они по тому и судят, а кто не подпоит, так на того ровно воду льют. Самое сильное негативное отношение к себе вызывает барин, поскольку именно эта фигура возвышалась над жизнью крестьянина, это был хозяин, который мог судить и рядить, карать и миловать. В сказке могла выражаться и насмешка над ним, за которую, однако, следует расплата:

«Ну вот, позабыл! Еще в то самое время черт с нашего барина шкуру драл...». Барин хлоп ее по уху: «Что ты бредишь, подлая! Когда черт с меня шкуру драл?» – «Да, таки драл, ей-богу, драл!».

Барин рассердился, велел принести розог и заставил при себе ее наказывать. Растянули ее, сердечную, и начали потчевать; а она знай себе – и под розгами то же сказывает.

Барин плюнул и прогнал старика со старухой». («Жена-доказчица»)

Другим ярким проявлением коллективной языковой личности, которое можно отнести, скорее, к третьему аспекту, является отражение в языке сказки психологии народа. Это выражается в использовании, как правило, в словах рассказчика, высказываний, обладающих обобщенным нравоучительным характером. Они напоминают по форме и содержанию пословицы, однако не обладают их регулярностью использования.

Не случайно и сюжет сказки «Доброе слово» основан на том, что совет, который годится на все случаи жизни, дороже денег. Примечательно, что в подобных высказываниях содержится, по сути, совет не спешить, не делать ничего сторяча и не надеяться лишь на силу. Сказка подчеркивает безошибочность таких суждений и пригодность в любой ситуации. К подобным высказываниям примыкают также те, что носят метафорический характер и являются своеобразными загадками, иносказаниями. Выбор зафиксированных единиц также иллюстрирует особенности коллективной языковой личности. Так, например, в сказке «Мудрые ответы» царь предлагает солдату следующее: «Не плошай, служба! Я пошлю к тебе тридцать гусей; умеи по перу выдернуть»...

... «Ну, служба, сумел по перу сдернуть?» – «Сумел, царь-государь, да еще по золотому!».

В приведенном примере бояре не случайно сравниваются с гусями: это говорит не только о том, что они станут добычей героя, но еще и добычей легкой, подобно тому, как легко изловить домашнюю птицу. Богатство же традиционно ассоциируется с золотом, отсюда и золотое перо.

Как видим, система сказочных жанров обладает серьезным лингвокультурологическим потенциалом. Задача учителя, по нашему мнению, не игнорировать возможность формировать у детей стремление к самоидентификации.

Внимание к культурно-национальным чертам сказки, несомненно, сможет усилить ее воспитательное воздействие.

Список цитированных источников

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Худенко, Л.А. Реализация лингвокультурологического подхода к обучению учащихся русскому языку: методический аспект / Л.А. Худенко // Русский язык и литература. – 2008. – №4. – С. 3-9.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «РОДИНА» У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Данцевич Е.А., магистр психологических наук,
аспирант кафедры Общей и дифференциальной психологии
УО «БГПУ им. М. Танка»

Научный руководитель: Рожина Л.Н., доктор психологических наук,
профессор

В процессе обучения важно, чтобы старшие школьники воспринимали и принимали опыт предыдущих поколений, осознавали традиции и культуру своего народа, приобщались к культурному наследию нации. Не менее важное значение приобретает формирование чувств, которые ведут к воспитанию нравственной личности. С нашей точки зрения, концепт «Родина» является элементом нравственного развития личности.

Чувство Родины и любовь к своему Отечеству возникают у каждого человека по мере накопления собственных жизненных впечатлений, проникновение в сознание. [2] Эти впечатления являются индивидуальными и уникальными. Они составляют неотъемлемую часть самосознания учащегося, в том числе и национального. Поскольку сформированность понятия «Родина» дает основание говорить о тех категориях, образах, чувствах, которые вкладываются в данный концепт, то его исследование представляет особый интерес.

Так, анализ литературы по проблеме исследования концептов нравственной и патриотической направленности показал, что для современных исследователей огромное поле по выявлению позиции гражданина, социально – активной, культурно, морально и нравственно развитой личности, заложено в таких культурологических концептов как «Родина» (О.Г. Ворошень), «Великая Отечественная война», «Победа» (Л.Н.Рожина), «Отечество» (Овчинникова Н.П.), добро, благородство, достоинство, смелость, честность, зло, подлость, высокомерие, трусость, лицемерие (Жукова Т.В.) и др. Таким образом, можно отметить, что огромная роль в формировании нравственности принадлежит усвоению нравственных значений.[1]

Хорошим диагностическим инструментарием для изучения концепта «Родина» является ассоциативный эксперимент: свободный и направленный. Материалы ассоциативных экспериментов позволяют выявлять содер-

жание изучаемых концептов и наибольшее количество актуальных для современного состояния сознания подростка признаков концепта. Сам ассоциативный эксперимент дает возможность получить ассоциативные нормы для изучаемого объекта, определить набор основных понятий, ставших его символами в сознании подростков.

Проведенное на учащихся 8– классов средней общеобразовательной школы №209 города Минска выборочное пилотажное исследование в 2010 году, показало, что на слово – стимул «Родина» учащиеся средней общеобразовательной школы дали 98 ассоциаций. Ядро ассоциативного поля концепта «Родина» по данным свободного ассоциативного эксперимента составили следующие реакции: моя (своя) страна (7), дом (6), Беларусь (6), где ты родился (4), люблю (3), мама (3), родился (2), идти горой (2), обещаю защищать (2), родное место (2), страна, в которой я живу (мои родственники) (2), любить (2), герб (2), флаг (2).

В ходе интерпретации результатов мы выделили следующие классификации реакций:

1. персонификация: моя (своя) страна (4), страна, в которой я живу (мои родственники) (2), наша страна (1), живу (1), родился (1);
2. оценочные: живу благополучно (1), там, где лучше всего (1), где все спокойно (1), лучшее место (1), родное место (1);
3. семейно – родственные отношения: мама (3), родные (1), родители (1), семья (1), друзья (1);
4. символика: герб (2), флаг (2), гимн (1);
5. образные: озера (1), поля (1), луга (1), все величие природы(1), матушка природа (1);
6. эмоциональные: люблю (4), место, по которому скучаешь (1), счастье (1), тянет на родину (1), всегда хочется вернуться (1), ;
7. место жительства: дом (6);
8. ассоциации, связанные с исполнением законов и обязанностей: защита (1); защищать (1), идти горой (2);
9. отношение молодежи к стране: горжусь (1), страна, которой предан (1), бережем (1);
10. абстрактные понятия: мир (1), будущее (1); патриотизм (1), отечество (1), отчизна (1), спорт (1), кормилица (1), народ (1),
11. имена собственные: Минск (1), Беларусь (6).

Общее количество реакций, которое было зафиксировано на стимул «Родина», в ходе направленного ассоциативного эксперимента, проведенного среди юношей общеобразовательной школы, составило 115 реакций. Количественные показатели по данному концепту представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Количественные показатели реакций по концепту «Родина» у учащихся средней общеобразовательной школы

Часть речи	Общее количество реакций	Количество различных реакций	Количество единичных реакций
существительное	41	18	14
прилагательное	64	20	11
глагол	10	8	9

На основании анализа данных показателей, можно сделать вывод о

том, что существуют определенные различия в количественном соотношении между реакциями в зависимости от грамматического класса: ответных реакций – прилагательных было дано больше.

Все ассоциаты на стимул «Родина» были объединены в ассоциативное поле, в котором мы выделили две зоны: ядерную (формируется ассоциатами с высоким индексом частотности) и периферийную (с единичными реакциями).

Ядерные ассоциации представлены в таблицах 2, 2.1.

Таблица 2 - Ядро ассоциативного поля концепта «Родина» у учащихся общеобразовательной школы.

Реакции (существительные)	Индекс частотности	Реакции (прилагательные)	Индекс частотности
народ	4	любимая	12
страна	4	красивая	7
земля	4	лучшая	3
дом	3	дорогая	3
республика	3	чистая	3
Беларусь	3	независимая	3
родня	3	свободная	3

Таблица 2.1 - Ядро ассоциативного поля концепта «Родина» у учащихся общеобразовательной школы.

Реакции (глаголы)	Индекс частотности
защищать	4
помогает	3
не забудет	3
не предаст	3
быть преданным,	3

Представленные реакции - существительные могут говорить о том, что информаторы ассоциируют концепт «Родина» с наличием людей, проживающих на определенном пространстве, имеющие свой язык и государство. Также представленные ассоциации предполагают наличие государственной символики: флаг (1), герб(1).

Оценочные реакции, выраженные в форме прилагательных, по данному концепту подчеркивают его содержание, транслируют положительные стороны данного концепта. На это указывают следующие прилагательные: любимая (12), красивая (7). Наличие данных качеств, предполагает и такие характеристики как замечательная (1), дорогая (3), ласковая (1), прекрасная (1), чистая (3).

Обращает на себя внимание большое количество признаков, на основании которых можно провести сопоставление или объединение нескольких ассоциативных единиц.

В данном случае, мы можем выделить наиболее яркие прослеживаемые направления ассоциирования. В одном из которых концепт «Родина» представляется как общественно - социальное понятие, а в другом как свое / своих родных место жительство. Первое направления представлено следующими реакциями: отчизна (1), флаг (1), герб (1), народ(4), страна (4), республика (3), жизнь (1), величие (1). Второе направление прослеживается в таких реакций как: моя (1), родное (1), родная (3), родные (1), родимый (1), родился (1), дом (2). Другие реакции направлены на раскрытие сути концепта «Родины»: природа (1), помогает (3), не забудет (3), не предаст (3), быть преданным (3), жизнь (1), породниться (1), жить (1).

Дополняя вышесказанное, необходимо отметить, что для данной выборки испытуемых, доминирующим оказались эмоционально – оценочные реакции.

Данные свободного ассоциативного эксперимента схожи с результатами направленного ассоциативного эксперимента. Таким образом, свободный ассоциативный эксперимент и направленный подтверждают, что для школьников Родина - это, в первую очередь, край, где они родились и живут. Важное место занимают родственные отношения, которые проявляются в персонализации концепта «Родина» с мамой (3), родителями (1), родные (1).

Сравнение полученных данных с реакциями, представленными в Русском ассоциативном словаре, показало совпадение в направлениях ассоциирования, однако наблюдаются некоторые расхождения в количественных показателях. Отметим те из ассоциаций, которые составляют ядро ассоциативного поля представленного концепта: СССР (98), отчизна (46), отечество (31), страна (21), Россия (16), патриот (13), патриотизм (15), край (13), долг (7), держава (5) и периферию – мама (1), моя (1), родня (1), жизнь (1), дом (1), земля (1).

Как видно из полученных результатов, ядерные ассоциации как Русского ассоциативного словаря, так и нашего эксперимента соответствуют значению слова, которое предлагается в толковом словаре Ожегова (Родина – 1. отечество, родная страна 2. место рождения, происхождения кого – нибудь, место возникновения чего – нибудь). [3]

Таким образом, с концептом «Родина» связаны, прежде всего, образ родной земли; той страны, где родился человек; милое сердце местечко; родной город и близкие люди.

Список цитированных источников

1. Жукова, Т.В. Определение положительных и нравственных понятий студентами / Т.В. Жукова // Весці БДПУ. - №4. – С. 39 – 43.
2. Коваленя, А.А. Патриотизм – важнейшее условие формирования социально – активной личности / А.А. Коваленя // Адукацыя і выхаванне. - №5. – С. 7 – 12.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: около 53 000 слов / С.И. Ожегов; общ. ред. Л.И. Скворцова. – Москва: ОНИКС 21 век, 2003. – 896 с.
4. Рожина, Л.Н. Формирование концепта «Великая Отечественная война» в процессе изучения психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. - №5. – С. 7 – 13.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере концепта «Школа»)

Дробыш Н.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистрант
Научный руководитель: Оксенчук А.Е., кандидат филологических наук,
доцент

Проблема использования психолого-педагогических технологий в практической профессиональной деятельности учителя, преподавателя, воспитателя дошкольных учреждений образования является чрезвычайно актуальной в современных условиях. Анализ современной педагогической практики выявил несколько тенденций в вопросе использования психолого-педагогических технологий для решения различных социальных проблем, таких как: речевое развитие детей, их полноценное психическое развитие, эстетическое развитие и т.п.

Настоящая статья посвящена рассмотрению технологических основ стратегии, совокупности тактик и техник выбора и применения соответствующего комплекса средств, способов, методов и форм развития лингвистического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста, приводится теоретическое обоснование их организации и эффективности применения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности учителя.

Большинство работ исследователей (прежде всего работы Б.А. Воронича, Г.И. Иконниковой, М. Маркова, И.Н. Семёнова, Н. Стефанова, В.М. Шепеля и др.) рассматривают феномен социальной технологии через призму технологизации общественного знания и его прикладного использования в практической деятельности. В ряде работ (В.Н. Иванова, В.Н. Князева, В.И. Стрюковского, В.М. Шухардина и др.) появившихся в последнее время делаются попытки анализа сложившихся подходов к определению сущности и проведения типологии различных видов социальных технологий. В исследованиях западных учёных (А. Бьюитандама, Г. Поппеля, И. Пенегса, Б.Санто и др.) технология рассматривается прежде всего как инструментарий практической деятельности, направленный на решение насущных социальных проблем.

С точки зрения разрабатываемой нами проблемы развития лингвистического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста особый интерес представляют исследования, в которых социальные технологии рассматриваются как эффективный способ речевого развития

(И.А. Зимняя), коммуникативного взаимодействия (А.А. Брудный), манипулятивного воздействия (Е.Л. Доценко), акмеологического воздействия (А.В. Кириченко).

М.В. Кларин, анализируя зарубежный опыт использования педагогических технологий в учебном процессе, рассматривает проблему социальной технологии в рамках педагогической практики, прежде всего направленной на совершенствование форм и методов обучения. Неоднозначность трактовки понятия «социальная технология» и производного от него понятия «педагогическая технология» требует их уточнения в целях определения чётких границ применения в преломлении к разрабатываемому нами психолингвистическому феномену – лингвистическое мышление. Анализируя различные подходы к проблеме технологий, А.П. Ситников выделяет

основной, наиболее продуктивный подход, в соответствии с которым «технология – упорядоченная основа совокупности действий, способ её организации в определённую целенаправленную последовательность». Признавая правомерность данного определения, на наш взгляд, следует выделить основные параметры понятия педагогической технологии:

- целенаправленность воздействия со стороны учителя на учебный процесс, его этапы, на учащихся как субъектов обучения;
- системность, организованность данного процесса;
- комплексный характер воздействия;
- психологическая и просоциальная направленность;
- высокая эффективность процесса.

Технологическая организация процесса психолингвистического воздействия состоит в использовании соответствующей стратегии (конкретной модели воздействия) и тактики (в эксплуатации соответствующих уровней учебного взаимодействия), а также в выборе адекватного учебной ситуации набора средств, способов, методов, приёмов и форм развития лингвистического мышления учащихся.

Представляемая технология базируется на следующих предпосылках, реализующихся в учебном процессе:

1. Психолингвистические предпосылки – общее психическое развитие определяет уровень речевого развития ребёнка; речевое развитие осуществляется поэтапно и последовательно; степень овладения лексиконом родного языка определяет эффективность мыслительной деятельности человека; уровень развития речевой способности при использовании родного языка определяет степень овладения системой чужого языка и возможность его использования как средства мыслительной деятельности.

2. Лингвистические предпосылки – это базовые для словарной работы знания школьников о языке как системе знаков и соответствующие базовые учебно-языковые умения по лексическому и грамматическому анализам слов.

3. Психологические предпосылки – успешное психическое развитие ребёнка; состоявшийся переход развития от сенсомоторной к концептуальной логике; усвоение знаковой природы слова: от знака-обозначения с конкретным значением к его отвлечённому понятийному значению, включающему отображение многомерной системы семантических связей.

4. Дидактические предпосылки – активно-положительное отношение к учащимся; реализация совместной деятельности на принципах сотрудничества, при использовании акмеологического воздействия; основная форма обучения – урок.

Предлагаемая технология базируется на общедидактических и психологических принципах:

- принцип пропедевтической направленности – создание необходимых условий для овладения словом как единицей смысла на основе предшествующего коммуникативного опыта и дальнейшего развития коммуникативной компетенции;
- диалогичности – актуализация личностных функций обучающихся и накопление ими опыта рефлексии реализуемой деятельности;
- единства индивидуализации и дифференциации обучения по овладению лексиконом – включает в себя мероприятия, направленные на создание комфортных условий групповой работы для всех вместе и каждого в

отдельности, а также применение мер поощрения и стимулирования к активной деятельности;

- ближайшего развития – развитие основных психических функций, усовершенствование процессов восприятия, памяти, понимания;

- диагностика и коррекция речевого развития – использование психолингвистических методов исследования овладения словом как знаком языка на различных этапах реализации технологии.

Технология включает три этапа:

- 1) диагностико-прогностический;
- 2) организационно-формирующий;
- 3) контрольно-оценочный.

Предлагаемый алгоритм развития лингвистического мышления на лексикографической основе включает реализацию следующих компонентов: дифференцированное развитие языковых подсистем и психических функций и процессов, составляющих базис лингвистического мышления; формирование пассивного словарного запаса; формирование понятий через освоение слов различных стилей речи и их актуализации в процессе речи; формирование представлений о системности лексических отношений как в направлении синтагматики, так и парадигматики; формирование мотивационно-ценностного отношения к использованию слов языка.

На каждом этапе осуществляется реализация целого комплекса взаимосвязанных задач. Задачами диагностико-прогностического этапа являются:

- исследование семантического поля «школа» с помощью метода ассоциативного эксперимента;

- выявление степени актуализованности в языковом сознании носителей языка семантических связей лексемы *школа*;

- определение причин, вызывающих проблемы полноценного освоения всего концепта «Школа»;

- поиск путей решения проблемы.

Данный этап включает реализацию таких блоков, как:

1 блок: экспериментальное исследование субъективных семантических полей лексемы *школа*, формируемых и функционирующих в сознании учащихся, а также характера семантических связей слов внутри семантического поля «школа» при использовании метода ассоциативного эксперимента.

2 блок: выявление умений по актуализации значений и смыслов лексемы *школа*; определение компонентов значения слова *школа* методом «толкования понятий».

3 блок: выявление умений давать развёрнутое толкование понятия при использовании метода анкетирования;

4 блок: выявление семантических связей лексемы *школа*, отражающих концепт «Школа».

По результатам исследования степени освоенности носителями языка (различных возрастных групп) концепта «Школа» были разработаны направления обучающей деятельности учителя на уроках русского языка, выбрана лексикографическая основа для наиболее эффективной реализации деятельности по развитию лингвистического мышления; отобраны способы и приёмы целенаправленного процесса по овладению языковым лексиконом.

Задачами организационно-формирующего этапа являются:

- формирование мотивации к расширению знаний о мире, усвоению новых понятий, и поэтому новых слов;

- расширение коммуникативного опыта и совершенствование на этой основе коммуникативной компетенции учащихся;
- стимулирование познавательной деятельности в процессе изучения «известного» как «неизвестного»;
- формирование умений по проведению различных видов лингвистических анализов;
- формирование умений анализа словарных статей различных видов;
- создание «Краткого словаря школьника» и системы упражнений для работы с ним.

Второй этап включает следующие блоки:

1 блок - психологический: развитие внимания, памяти, познавательной активности детей при работе с «Кратким словарём школьника» и другим лексикографическим материалом.

2 блок – педагогический: создание необходимых педагогических условий для актуализации коммуникативной компетенции учащихся в области лексики языка.

3 блок – лингвистический: использование приёмов и упражнений, основанных на лексикографическом анализе. В соответствии с уровнями лексикографического анализа были выделены основные тактики по реализации семантической «сети» той или иной лексемы концепта «Школа». Это тактики по определению значений; тактики по выявлению этимологии слова; тактика орфоэпического и орфографического представления; поиск «родового гнезда» как тактика деривационного уровня. На каждом уровне учащимся предлагались задания, направленные на освоение лексемой в полном семантико-грамматическом объёме. На этом уровне используются в качестве основных следующие лингвистические методы: метод дистрибутивного анализа, дополнения языкового знака, компонентного и контекстного анализа, функциональные методы.

Задачами контрольно-оценочного этапа являются:

- определение динамики развития лингвистического мышления;
- исследование динамики овладения лексическим компонентом языка в процессе развивающего воздействия;
- определение эффективности предлагаемых средств и приёмов.

На данном этапе используются те же диагностические процедуры, что и на диагностико-прогностическом. По результатам выстраиваются графики уровня речевого развития, которые сопоставляются с результатами 1 этапа.

Следует отметить, что эффективность предлагаемой технологии развития лингвистического мышления на лексикографической основе определяется созданием целого комплекса психолого-педагогических условий.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О НАСИЛИИ

Евменчикова М.А., 4 курс, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»
Научный руководитель: Мурашко Е.А., ст. преподаватель

Современное общество обеспокоено проблемой насилия, которое распространено на разных уровнях – от межнациональных до семейных конфликтов. По данным статистики в Беларуси растет преступность в семейно-бытовой сфере, что напрямую затрагивает детей как наиболее уязвимую категорию населения. У педагогических работников особую озабоченность вызывает применение физических наказаний и психологического давления в качестве распространенного метода семейного воспитания [1, с.47].

Несмотря на то, что тема насилия в отношении детей активно разрабатывается уже около трех последних десятилетий, до сих пор не существует универсального представления о том, что считать насилием; отсутствуют четкие критерии, отделяющие насилие от ненасилия. В самом широком смысле под насилием понимают внешнее, силовое воздействие на человека или группу людей с целью подчинить их воле того (или тех), кто осуществляет такое воздействие [2, с.112].

Насилие классифицируется по нескольким параметрам: явное или скрытое (косвенное) – в зависимости от стратегии поведения обидчика; происходящее в настоящем или случившееся в прошлом; единичное или множественное; по месту происшествия и окружения – дома, в школе, на улице [3, с. 320].

Наибольшее распространение получила классификация насилия, предложенная Н.К. Асановой [2, с.129]:

- *физическое насилие* – это любое неслучайное нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет родителями или лицом, осуществляющим уход или опеку. Эти повреждения могут включать побои, встряхивания, ожоги, человеческие укусы, душиение, приводящие к синякам и рубцам, переломам, шрамам или внутренним повреждениям;

- *сексуальное насилие* – это использование ребенка или подростка другим лицом для получения сексуального удовлетворения;

- *пренебрежение* – это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка, не достигшего 18 лет, в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре;

- *психологическое жестокое обращение* включает в себя психологическое пренебрежение – последовательную неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность, и психологическое жестокое обращение – хронические модели поведения, такие, как унижение, оскорбление, высмеивание ребенка.

Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова приводят перечень социальных и культурных условий, способствующих пренебрежению и насилию над детьми:

1. Отсутствие в общественном сознании четкой оценки физических наказаний.

2. Демонстрация насилия в средствах массовой информации.

3. Права граждан на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, закрепленные в Конституции, не позволяют своевременно установить факт насилия и осуществить вмешательство.

4. Отсутствие эффективной превентивной политики государства.
5. Недостаточное понимание обществом насилия как социальной проблемы.
6. Низкая правовая грамотность населения.
7. Плохая осведомленность детей о своих правах.
8. Несовершенство законодательной базы [4].

Анализ литературных источников показал, что насилие в отношении детей является актуальной и масштабной социальной, психолого-педагогической проблемой. Дети, подвергшиеся насилию, как правило, не обращаются за помощью и защитой, так как субъектами насилия являются люди, от которых ребенок зависим (родители, педагоги, родственники). Кроме того, если насильственные методы воспитания являются обычной практикой в семье, то ребенок не понимает, что он подвергается опасности, не воспринимает происходящее как насилие и не пытается защитить себя и свои права.

Одним из путей решения проблемы является виктимологическая профилактика. Необходимо учить детей отличать насилие от других форм социального взаимодействия людей и обращаться за помощью, защищать себя. *Целью нашего исследования* стало изучения представлений подростков о насилии в отношении детей в семье. Нами решались следующие задачи: изучение представлений детей о насилии; исследование распространенности насилия и жестокого обращения.

В исследовании приняли участие 35 восьмиклассников СОШ № 17 г. Могилева в возрасте 13-14 лет. Были использованы проективная методика «Неоконченное предложение» и «Интервью для диагностики насилия» [5]. Полученные данные обрабатывались с помощью контент-анализа.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что под насилием подростки понимают силовое воздействие, грубое отношение, сексуальные действия, а также действия, наносящие психологический вред человеку (ссоры, унижение и др.). Респонденты выделили такие виды насилия как: физическое, сексуальное и психологическое. При этом они не выделяли как отдельный вид насилия пренебрежение нуждами ребенка.

Интересны высказывания подростков о приемлемых методах воспитания в семье: 27 % опрошенных считают, что главным методом воспитания должен быть разговор; 17 % респондентов допускают возможность применения к ребенку в процессе воспитания физического наказания. Взаимопонимание и заботу как методы воспитания назвали по 11 % испытуемых; авторитет родителей – 7%, доброту – 6%. Наиболее приемлемыми способами наказания опрошенные считают запрещение развлечений (34 %), беседу (23 %), запрет выходить из дома (19 %). Интересным является тот факт, что 7 % опрошенных оптимальным считают отсутствие наказания как шанс исправиться.

Возвращение домой вызывает у подростков негативные эмоции в следующих случаях: когда «один и темно» (37 %), когда получил плохую оценку (23 %). По мнению опрошенных родители кричат на детей, если «дети сделали что-то плохое» (34 %), «плохо себя ведут» (26 %) и «получили плохую оценку» (20 %). В будущем при воспитании собственных детей подростки хотели бы воздержаться от избиений и криков (по 54 % и 31 % соответственно).

Для выявления наличия в жизни детей фактов насилия нами была использована методика интервью для диагностики насилия. Результаты свидетельствуют о том, что наибольшее распространение имеет психологическое

насилие. Так чрезмерный контроль со стороны родителей испытывают постоянно 3 % опрошенных, 17 % – периодически. Физическое насилие используется родителями крайне редко: только один респондент указал, что иногда к нему применяются физические наказания. Остальные считают, что для их семьи такое поведение неприемлемо. Интересен тот факт, что чрезмерный контроль со стороны родителей чаще применяют к девочкам, а опыт физических наказаний имеют только мальчики. Подростки, принявшие участие в исследовании, не сталкивались со случаями сексуального насилия. 14 % опрошенных считают, что сексуальное насилие не встречается вообще. Только 17 % считают, что сексуальное насилие встречается часто. Стоит заметить, что 7 % детей имеют одного знакомого пережившего такую проблему.

Таким образом, подростки имеют представления о том, какие действия взрослых относятся к физическому, психологическому и сексуальному насилию в отношении детей. Пренебрежение нуждами ребенка, как хроническую неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре, подростки как вид насилия не рассматривают.

Список цитированных источников

1. Малашевич, В.В. Противодействие насилию в отношении детей: пути взаимодействия / В.В. Малашевич // Пазашкольное выхаванне. – 2006 – № 2 – С. 47-48.
2. Руководство по предотвращению насилия над детьми / Под ред. Н.К. Асановой. – М.: Владос – 1997. – 240 с.
3. Малкина-Пых, И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Зиновьева, Н.О., Михайлова, Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб., Речь, 2003. – 248 с.
5. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Под ред Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Ефремова И.С., г. Йошкар-Ола, ГОУВПО «Марийский государственный университет», 5 курс
Мухина С.А., кандидат биологических наук, доцент ГОУВПО «Марийский государственный университет»

Активное освоение культуры общения происходит в младшем школьном возрасте. Поэтому обучение культуре общения, поиск путей воздействия на коммуникативные процессы имеет социальную значимость.

В настоящее время требования к речевому развитию детей младшего школьного возраста растут. К моменту выпуска из начальной школы они должны достигнуть определенного уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, готовности к переходу от диалогической речи к связному высказыванию.

Интегративный курс для начальной школы «Окружающий мир» решает задачи по формированию коммуникативных универсальных учебных действий [1]. Одной из важных составных частей курса является обучение умению общаться с другими людьми – детьми и взрослыми. Обучающиеся осваивают азбуку вежливости и элементарные правила поведения среди

других людей – в семье, гостях, в школе, в общественных местах, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание при условии деятельности в сообщениях. Все вышесказанное определяет актуальность исследования, из которого следует противоречие, возникающее между требованиями Стандарта начальной школы по развитию коммуникативных навыков младших школьников и недостаточным использованием приемов развития умений общения в деятельности учителя. Проблема исследования заключается в изучении вопроса развития коммуникативных умений младших школьников в курсе «Окружающий мир».

Понятие «коммуникативность» рассматривается в психологии, психолингвистике, методике, педагогике, но трактуется в каждой науке по-разному. Так, в психолингвистике [2] рассматривается коммуникативная деятельность, как деятельность общения, и указывается, что для полноценного общения человек должен располагать следующими умениями:

- правильно и быстро ориентироваться в условиях общения;
- уметь грамотно спланировать свою речь;
- выбрать содержание общения;

- найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь. Способность общаться психологи определяют как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми [3].

Педагоги рассматривают общение, как сложный и многогранный процесс взаимодействия людей в их совместной деятельности, обеспечивающий все многообразие жизнедеятельности и отношений личности. Именно в общении происходит восприятие, понимание и оценка человека человеком [4].

Было проведено экспериментальное исследование по изучению коммуникативных умений первоклассников МОУ «Гимназия №4 им. А.С. Пушкина» г. Йошкар-Олы в количестве 46 человек [5]. Результаты уровня коммуникативных умений младших школьников согласно таблице 1 показали, что в экспериментальной группе наблюдается очень высокий уровень коммуникативных умений учащихся – 54%. Это значит, что обучающиеся постоянно общаются, стремятся общаться, легко устанавливают контакты и не чувствуют дискомфорта внутри коллектива. Обучающиеся обеих групп имеют одинаковые результаты высокого уровня сформированности коммуникативных умений (23%). Вместе с тем, наблюдаются дети, имеющие средний и низкий уровни коммуникативных умений. Данная группа детей испытывают трудности в общении, что сказывается на результатах учебного процесса. Они боятся отвечать у доски, работать в группе, излагать материал последовательно, участвовать в диалогах и полилогах.

Таблица 1 - Результаты исследования коммуникативных умений младших школьников, %.

Уровень	Экспериментальный класс 1 а	Контрольный класс 1 б
низкий	9%	31%
ниже среднего	-	23%
средний	14%	-
высокий	23%	23%
очень высокий	54%	23%

Различные методы, приемы и упражнения формирования коммуникативных умений у первоклассников были использованы на уроках «Окружающего мира» [6].

Для объяснения новой темы учитель может использовать упражнение «Профессия - репортер».

Учитель предлагает нескольким учащимся побыть в роли репортеров и использовать эту возможность для расширения и углубления своих знаний по изучаемому предмету.

Ученики в роли репортеров должны сделать сообщения на определенную, ограниченную тему, которую учитель дает заранее. Это тренирует свободную речь и дает повод для повторения определенной темы.

Ученики получают задание подготовить небольшой, «живой» репортаж для всего класса на заданную тему. В нашем случае два ученика готовят репортаж на темы: «Из чего были сделаны первые дороги» и «Первые дороги в России» (курс «Мир и человек» Вахрушева А.А., 1 класс). Заканчивается серия репортажей оцениванием учителя и класса.

Упражнение «Шарикоподшипник общения» уместно использовать во время проверки домашнего задания. Заранее учитель предлагает учащимся подготовить тематические сообщения. Например, при изучении темы «Хозяйство человека» в 1 классе учитель дает задание составить небольшой рассказ о профессии родителей. Могут быть рассмотрены следующие вопросы, какие материалы необходимы для выполнения их работы, кто и как помогают им в работе, что получается в результате, кем собираются стать сами учащиеся, когда вырастут.

Учащиеся усаживаются по кругу лицом друг другу, таким образом, образуются два круга – внутренний и внешний.

В самом начале ребята внешнего круга делают сообщение, затем они меняются ролями. Затем задание усложняется. Ребята внешнего круга передвигаются на два сидения вперед по часовой стрелке, при этом образуются новые пары для общения и учащиеся продолжают пересказывать свое сообщение. Ребята из внутреннего круга продолжают свое перемещение, и все повторяется вновь.

Прием «Лобовой атаки» можно применить на любом этапе урока.

Ученики должны выразить свое мнение по различным, порой совершенно неожиданным вопросам и при этом выражаться коротко, ясно, основываясь на собственных убеждениях. Вопросы учителя могут быть рефлексивного характера, к примеру: «Как ты можешь охарактеризовать работу класса в целом и свою в частности на данном уроке? Что вызвало у тебя наибольший или наименьший интерес на уроке? Кому из ребят класса ты бы хотел оказать помощь на уроке?»

Игра «Учебное гадание» может использоваться перед изучением новой темы.

Данное упражнение позволяет предварить вопросы учащихся по изучаемой в будущем теме. Для этого учитель предлагает учащимся обдумать тематические понятия и термины и определить, что кроется за ними. Учащиеся должны активизировать и вербализировать свои знания и представления по данной теме.

Учитель отбирает подходящие ключевые понятия, которые помогут подготовить учеников к той или иной теме. Записывает их на доске. Учащиеся пытаются определить, что кроется за ними. Например, при изучении

темы «Учимся быть пешеходами» учитель предлагает следующие понятия: зебра, регулировщик, дорожный знак, светофор, тротуар, улица, дорога, пешеход. Ученики получают время на обдумывание, а затем представляют свои ассоциации, причем внимание обращается на произношение полных предложений. Это может быть так: «Когда я слышу это понятие, я думаю или мне приходит на ум... Я считаю, что это связано с таким явлением, как... Я ассоциирую это явление с тем, что...»

Необходимо учить детей общаться. Мы предполагаем, что если дети разговаривают между собой и взрослыми, то они овладевают умениями вести диалоги и полилоги. Но, к сожалению, это не так. Уроки «Окружающего мира» представляют широкие возможности для обучения общению. Они способствуют формированию умений слушать партнера по общению не перебивая; говорить только после того, как закончит говорить собеседник; пользоваться словами, характерными для вежливого общения; избегать слов-вульгаризмов, просторечных и грубых выражений и др.

Таким образом, систематическая работа учителя по развитию коммуникативных умений по нашим наблюдениям способствует лучшему усвоению учебного материала, обеспечивает ситуацию успеха в обучении младших школьников, формирует личностные качества ученика.

Список цитированных источников

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: АСАДЕМА, 2008. - 365с.
3. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: АСАДЕМА, 2005. – 414с.
4. Батурина, Г.И. Введение в педагогическую профессию / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. – М.: Academia, 1998. – 169с.
5. Пискуровская, Е.Г. Практическое пособие по проведению кадрового резервного управленческого аппарата в малых и средних структурах / Е.Г. Пискуровская. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 42с.
6. Дереклеева, Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знание, 2005. – 192с.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Н. НЕКРАСОВА «СЛАВНАЯ ОСЕНЬ» В 3 КЛАССЕ

Загридух Н.Г., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Кунтыш М.Ф., доцент кандидат
филологических наук, доцент

Высший уровень развития языковой личности предполагает готовность субъекта речевой деятельности к анализу художественного текста, к использованию разнообразных стилистических средств в рецептивной и продуктивной речевой деятельности. На первом плане оказывается стремление понять, почему и зачем в языке существуют определенные закономерности. В свою очередь это стремление есть необходимый шаг к тому, чтобы не просто читать художественный текст, а чувствовать и понимать образы, созданные автором, воплощенные в языковой форме.

Исследование посвящено проблеме формирования речевых умений у младших школьников на основе анализа художественного текста на уроках литературного чтения.

Научной базой исследования комплексного анализа художественного

текста послужили фундаментальные положения Воюшиной М. П., Львова М. Р., Масловой В. А.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; комплексный анализ учебника литературного чтения для 3 класса (часть 2) Воропаевой В. С., Куцановой Т. С.

Литература – особый вид искусства, так как акт восприятия образов, стоящих в центре произведения, представляет собой сложный процесс.

Проблема восприятия не может решаться изолированно от общих задач воспитания и его отношения к действительности и искусству, формирования его личности, мировосприятия, духовного мира.

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности и, в частности, восприятию произведений любого вида искусства. Это прежде всего, его целостность, активность и творческий характер.

Восприятие является основой любого анализа, как школьного, так и литературоведческого, в противном случае этот анализ не будет иметь адресата.

Первейшее условие верного восприятия текста – понимание каждого его слова. Если детям не прививать чуткое, вопросительное отношение к новым словам, словосочетаниям и выражениям, у них развивается невнимание к целым предложениям. В результате они не вычерпывают все содержание текста, довольствуясь скольжением по поверхности смысла. В школьном возрасте дословное запоминание становится тормозом для развития умения пересказывать своими словами и, следовательно, понимать читаемое.

Первичное восприятие текста, как правило, обеспечивается таким приемом, как чтение учителем вслух. Во время чтения учителя книги у детей закрыты, их внимание полностью направлено на слушание произведения и сопереживание учителю-читцу. Выбор такого приема для первичного восприятия аргументируется несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста. Однако на более поздних этапах обучения чтению (3-4 классы) могут быть использованы и другие приемы: чтение текста специально подготовленными детьми; чтение текста детьми по цепочке; комбинированное чтение – когда учитель и вызванные ученики читают текст попеременно. В этом случае учитель для своего чтения выбирает:

1. диалоги;
2. описательные отрывки;
3. начало произведения;
4. заключительные строки произведения (концовку).

Проверка первичного восприятия – это выяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимание общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого – беседа. К.Д.Ушинский одну из важнейших задач школы видел в том, чтобы “приучить дитя к разумной беседе с книгой”. Беседа после первичного восприятия прежде всего должна прояснить и закрепить первичные читательские впечатления детей. Например, можно обратиться к детям с вопросами:

- Понравилось ли вам произведение?
- Что особенно вам понравилось?
- Когда было страшно?

- Что вызвало ваш смех?
- Когда героя было жалко?

Ответы должны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром при анализе произведения.

Беря в руки любой текст, читатель должен ставить перед собой задачу выделить главное, т. е. понять, ради чего написан этот текст.

Заголовок – это «входная дверь» текста. Мысленная обработка заголовка – первый шаг к уяснению идеи автора. Заголовок настраивает на последующий диалог с текстом, в ходе которого происходит постижение содержания и его главной мысли.

Работа с заголовками может проводиться на разных этапах: как до, так и после чтения текста. [1, с.44-52]

Многие школьники даже после обстоятельной беседы с текстом падают, когда им предлагают выделить главную мысль. Это свидетельствует о недопонимании текста: ведь правильное выделение главной мысли – один из самых важных показателей понимания. Выразить словами мысль – самостоятельная и очень трудная задача.

Чтобы научиться и приучиться выделять главную мысль, необходимо соблюдать следующие условия.

Первое – чтобы ученики знали, что эта цель стоит перед ними всегда, при каждом взаимодействии с текстом.

В идеальном варианте стремление выяснить: «А что здесь главное?» или «Что здесь важнее всего?» - становится привычкой, и школьник просто не знает другого чтения

Второе – это вычерпывание всех смыслов из каждого слова, словосочетания, предложения и более крупных смысловых единиц, а также из их монтажа.

Третье – это постоянная работа по прогнозированию текста на всех уровнях – от слова или словосочетания до целого текста.

Эта работа не даст большого прироста к умению школьников учиться если будет носить эпизодический характер. [2, с. 97]

Поскольку художественный текст не существует вне данного, конкретного, его собственного материала, вне конкретных методических единиц, которыми он написан, то при любом подходе к тексту анализ его языка совершенно необходим.

Приступая к анализу экспрессивных средств, следует иметь в виду, что фактически для создания экспрессивности текста важны не только специфические экспрессивные средства. В зависимости от замысла автора, его намерений, целей, мотивов и других компонентов коммуникативной задачи могут измениться значения и функции нейтральных единиц языка, они могут приобрести образность, эмотивность, оценочность и т.д., то есть стать экспрессивными. [3, с.56]

Приводим примерный анализ стихотворения Николая Некрасова «Славная осень» на уроке литературного чтения в 3 классе. (В скобках даны комментарии для учителей).

Повторное чтение и анализ произведения.

Анализ произведения (беседа-размышление о прочитанном, выборочное чтение, наблюдение над художественно-изобразительными средствами)

- Какое состояние природы описано поэтом? Осенняя пора.
(Здесь внимание детей обращается на ключевое слово «осень»)

– Как вы думаете, начало середины или позднюю осень описывает поэт? Докажите.

(Дети ищут доказательства в тексте, находят ключевые слова лёд, лес, листья; называют эпитеты, их характеризующие (неокрепший лёд), сравнения (лес, как мягкая постель; листья лежат, как ковёр). Эти размышления позволяют учащимся сделать вывод о том, что речь в тексте идёт о середине осени, когда начинаются первые морозы, но листья ещё жёлтые)

– Какие изменения происходят в природе с приходом осени?

День становится короче, желтеют листья, птицы улетают в тёплые страны и т.д.

– Где происходят события, описанные в стихотворении? В лесу, на речке.

(Ключевые слова «лес», «речка»)

– Как в стихотворении показано, что лес изменился? Зачитайте.

(Ребята зачитывают отрывки из стихотворения, при этом отмечают эпитеты, сравнения, характеризующие ключевые слова)

– Какие краски у осени?(Дети называют эпитеты жёлтый, багряный, золотой и т.д.)

– Какое настроение вызывает у поэта осень? Докажите свою мысль.

(Ключевое слово в первой строке первого столбца – «осень». Учитель обращает внимание детей на оценочный эпитет «славная». Он может спросить, что значит «славная»? Какое у автора отношение к осени? Здесь явный оценочный план автора. Дети могут ответить, что поэт любит осень, она ему нравится).

– Какой лес увидел поэт? (Дети называют свои эпитеты – красивый, спокойный и т.д.)

– Какие слова помогают прочувствовать, что поэт любит природу? Найдите подтверждение в тексте. (Дети обращают внимание на ключевые слова «осень», «воздух», «лес», «листья», ищут эпитеты, придающие этим словам эмоциональную окраску)

– Какими словами описал Н. Некрасов осенний воздух? Здоровый, ядрёный.

(Ребята находят эпитеты, относящиеся к ключевому слову «воздух»)

– Чем полезен свежий воздух? Усталые силы бодрит.

(Учащиеся находят метафору)

– Какими словами автор описывает речку? Студёная.

(Дети находят эпитет)

– С чем автор сравнивает первый лёд на реке? С тающим сахаром.

(Внимание детей акцентируется на сравнении, использованном автором)

– Почему лёд неокрепший? Только первые заморозки.

(Обращается внимание на семантику эпитета «неокрепший»)

– С чем Н. Некрасов сравнивает место около леса? Почему? С мягкой постелью, потому что там можно выспаться, покой и простор.

(Ребята находят сравнение «лес, как мягкая постель», обращают внимание на ключевые слова «покой» и «простор»)

– Какие листья увидел поэт? Жёлтые, ещё свежие.

(Ученики находят эпитеты)

– С чем он их сравнивает? Найдите в тексте. С ковром.

(Ученики находят сравнение, обращая внимание на ключевое слово «листья»)

– Почему этот отрывок автор назвал «Славная осень»? Потому что автору нравится осень, красота природы в эту пору.

(Внимание детей обращается на заголовок – сообщение, который указывает на отношение автора к осени).

– Какое название вы дали бы этому отрывку? Дети приводят свои примеры, объясняя свой выбор.

При интерпретации художественных текстов главным становится поиск образного смысла, создаваемого с помощью языковых средств. Каков содержательный анализ, таково и понимание текста в целом, т.е. содержательный анализ определяет восприятие и понимание текста.

На наш взгляд очевидна необходимость создания конкретных разработок комплексного анализа текста на каждый урок. Такие методические разработки принесут пользу при подготовке учителей начальных классов к урокам литературного чтения.

Список цитированных источников

1. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников. – СПб.: «Специальная Литература», 1998.
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. -464с.
3. Маслова В. А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста: Учебн. пособие. – Мн.: Выш. Шк., 1997. – 156 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» (3 КЛАСС)

Земнюкова Л.С., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Минаева В.М.,
кандидат педагогических наук, профессор

Введение. Педагоги-классики Я.А.Коменский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др., справедливо указывали на необходимость включения игр в процессе обучения учащихся. В работах, посвященных младшему школьному возрасту, исследовались игры как средство формирования познавательного интереса в процессе обучения (Бондаренко А.М., Журова Л. Е., Столяр А.А., Минаева В.М., Степанова Л.В. и др.). Особое место среди них занимает дидактическая игра.

Дидактическая игра – это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход [1]. Главное назначение данного метода – стимулировать познавательный интерес. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности.

Анализ учебника «Человек и мир» 3 класса [2] показал, что его содержание не имеет игрового материала. Но в процессе нашего исследования было выявлено, что использование дидактических игр имеет место на уроках, но носит эпизодический характер.

Естественно, подготовка и использование игровых методик в учебном процессе требует от педагога больших усилий. Поэтому мы поставили цель разработать и использовать систему игр для 3 классов.

Основная часть. Дидактические игры имеют определенную структуру

– основные элементы, характеризующие их как вид деятельности, сочетающий обучающее и игровое начало. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры: дидактическая задача; игровая задача; игровые действия; правила игры; результат (подведение итогов).[3]

Дидактическая задача игры ставится педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется знания, умения, навыки и идет процесс воспитательного воздействия.

Игровая задача (замысел) осуществляется детьми. Дидактическая задача в игре реализуется через игровую. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

Игровые действия - основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и воспитательные задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т.д. они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов – результат подводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды – победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

Результативность дидактической игры во многом зависит от методики ее применения. При ее организации следует учесть:

- опыт и знания детей, конкретно и четко объяснять правила игры;
- систематичность и планомерность их проведения;
- возрастные особенности учащихся.

В своем исследовании попытались проследить влияние дидактических игр на развитие и поддержание интереса учащихся к предмету «Человек и мир». Мы проанализировали уроки учителей начальной школы УО «Гимназии № 2» г. Витебска, а также разработали уроки с включением в их ход дидактических игр.

Приведем фрагменты нескольких уроков.

Тема «Полезные ископаемые. Песок. Глина».

На уроке использовались элементы подражания взрослым, работающим в исследовательской лаборатории. Учащиеся решали проблему выбора экологически чистого места для застройки Экограда и подбора безвредных строительных материалов.

Игра включала несколько этапов. Так, на первом этапе вызывалось у детей желание играть и активно действовать. Обсуждались проблемные ситуации, что такое Экоград и экология? На втором этапе учащиеся выполня-

ли игровую задачу. Для этого отвечали на вопросы (Где будем строить Экоград? Из каких материалов? Какими свойствами обладают песок и глина?). Затем разгадывали загадки, подбирали материал для рубрики «Это интересно» и выступали с заранее подготовленными сообщениями. На третьем этапе учащиеся, уже знающие правила игры, проявили творчество, работали в «Исследовательской лаборатории». Учащиеся по образцам полезных ископаемых исследовали свойства песка и глины. На заключительном этапе были даны исчерпывающие ответы по проведенному исследованию.

На нестандартном уроке на тему «Почему на Земле в одних местах лес, а в других – пустыня?» была проведена игра «Путешествие».

Вначале систематизировали знания, полученные учащимися на предыдущих уроках по дидактической игре «Верно ли, что...» (Например: чем дальше от экватора, тем холоднее; поверхность Земли, расположенная на экваторе или вблизи него, круглый год получает много тепла и влаги; жаркие пустыни получают много тепла и много влаги; на полюсах круглый год очень холодно; смешанные леса расположены там, где достаточно тепла и влаги для произрастания как лиственных, так и хвойных деревьев).

В игре участвовали три команды, совершающие путешествие по физической карте мира. Для этого им предложили маршрутные листы с заданиями, по которым они могли попасть в самую глубь экваториального леса, если их выполнят.

Для изучения нового материала использовались задания (1 - показать на карте экваториальные леса; 2 - в предложенных карточках заполнить пропуски:

Природная зона	Температура	Осадки	Растительность
Мир саванн			
Мир экваториального леса			

Условные знаки:

Температура: — холодно; + умеренно тепло; ☀ жарко.

Осадки: • - мало; ● – умеренно; ●● – много.

Растительность: /// травянистые растения;  хвойные деревья;  лиственные деревья.

3- ответить на вопросы: Чем отличаются экваториальные леса от смешанных лесов? Почему растительный мир экваториальных лесов богаче, чем смешанных?). В конце урока при подведении итогов игры выявили команду победительницу, которая смогла быстрее всех попасть в самую глубь леса.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило прийти к следующим выводам: вначале учащихся заинтересовала только сама форма игры, а затем уже и учебный материал, без которого нельзя участвовать в игре; в игре мы ставили учеников в условие поиска, пробуждали интерес к победе, в результате чего, они стремились проявить находчивость, четко выполнять задания, соблюдать правила игры. Также у них пробудилось желание активно работать на уроке, узнать больше того, что они знают. А интерес в свою очередь снял перенагрузку, усталость, создал эффект личной причастности школьников к учебному процессу.

Список цитированных источников

1. Вдовиченко, В.М. Человек и мир: учебное пособие для 1-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Л. И. Дурейко, Т.А. Ковальчук. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 135 с.
2. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 574 с.
3. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения: популярное пособие для родителей и педагогов / Художники М.В. Душин, В.Н. Куров. - Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с.

ПРАВО НА ГРАЖДАНСТВО РЕБЕНКА И ЕГО КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Ивашкевич Е.Ф., заведующий кафедрой истории и теории права
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Переломным моментом в подходах к обеспечению прав детей в демократических государствах можно считать принятие Декларации ООН о правах ребенка от 20 ноября 1959 года и особенно Конвенции ООН о правах ребенка 1989 года, а вследствие ее действия создание Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Конвенцией о правах ребенка фактически ребенок выделен как отдельный субъект права, предусмотрены меры государств-участников по реализации прав детей на жизнь, родовое имя, семью, гражданство, свободу мысли, совести и религии, свободу объединений, на труд, образование, отдых и досуг, охрану и укрепление здоровья и другие права.

Право на гражданство ребенка регламентируется во многих региональных правовых актах по правам человека. Например, в ст. 20 Американской конвенции о правах человека закреплено: «каждый человек имеет право на гражданство государства, на территории которого он родился, если только он не имеет права на какое-либо другое гражданство».

В странах Европейского Союза важнейшую роль в формировании, систематизации и гарантировании прав и свобод граждан государств-членов ЕС и одновременно граждан ЕС играет Хартия Европейского Союза об основных правах 2000 г., принятая 7 декабря в Ницце. Абсолютное большинство прав, содержащихся в Хартии, - это права человека, признанные за каждым лицом, находящимся на территории Европейского Союза. Значительное место в Хартии занимает защита категорий населения, нуждающихся в повышенной социальной защите со стороны общества. Так, ст. 24 Хартии посвящена правам ребенка, где важнейшими их гарантиями является обязанность учитывать мнение ребенка применительно к вопросам, затрагивающим его интересы (§ 1 ст. 24), обязанность публичных властей и негосударственных учреждений в своих действиях по отношению к детям исходить из «высших интересов» ребенка (§ 2 ст. 24).

Исходя из данного постулата, члены-государства Европейского Союза должны стремиться к приобретению гражданства тех детей, родители которых являются апатридами (лицами без гражданства) либо отказывают детям в гражданстве своей страны. Филиация как способ приобретения гражданства является обязательным объектом правового регулирования в конституционном законодательстве всех стран.

Как правило, решается данный вопрос государством на основании двух главных принципов, а именно:

1) по «праву крови» (*jus sanguinis*), когда в расчёт принимается гражданское состояние родителей;

2) по «праву почвы» (*jus soli*), или в силу обстоятельств, связанных с территорией, когда прежде всего учитывается место рождения человека.

Сила действия каждого из этих принципов в зависимости от региона и страны неодинакова. Так, территориальному принципу отдаётся предпочтение в американском регионе в связи с тем, что население стран Америки исторически пополнялось во многом за счёт иммиграции. Например, по праву почвы гражданами США считаются:

— во-первых, лица, родившиеся на территории США и находящихся под их юрисдикцией (сюда включаются свободно присоединившиеся государства Пуэрто-Рико, Гуам, Виргинские, Марианские острова, Восточное Самоа). Из этой категории последовательно исключаются дети дипломатических представителей иностранных государств США, граждан неприятельских государств, родившиеся во время возможной оккупации страны, а также нелегальных иммигрантов;

— во-вторых, лица, родившиеся в США от представителей коренных народностей континента, которые стали признаваться гражданами лишь с 1924 г. (индейцев, эскимосов, алеутов);

— в-третьих, лица, обнаруженные на территории страны в возрасте до пяти лет, если родители неизвестны. В данном случае американское гражданство будет прекращено, если до достижения 21 года будет обнаружено, что лицо родилось за пределами США.

«Право крови» распространяется лишь на лиц, которые родились за пределами США. Предоставление гражданства по рождению возможно, если один или оба родителя ребенка были гражданами США на момент его рождения, причем, хотя бы один из родителей имел непосредственно перед рождением ребенка постоянное место жительства на территории США или в одном из их заморских владений. В иных случаях ребенок гражданство может и не приобрести.

Аналогичные положения содержатся и в конституционном законодательстве Федеративной Республики Бразилии, где бразильцами по рождению становятся те, кто родился даже от родителей-иностранцев, если последние не находились на службе правительства своей страны, а также от отца-бразильца или матери-бразильянки, когда они находились на службе Бразилии. Таким образом, предпочтение также отдается «праву почвы», так как случаи рождения за границей на практике не часты.

Четко прослеживается доминирование принципа почвы в ст. 30 части А мексиканской Конституции, согласно которой «мексиканцами по рождению являются: I) дети, родившиеся на территории Республики, какой бы национальности (гражданства) ни были их родители; II) дети, родившиеся за границей от родителей-мексиканцев, от отца-мексиканца, от матери-мексиканки; III) дети, родившиеся на мексиканском военном или торговом корабле или в самолете».

Совсем иной подход наблюдается в конституционной практике в европейских странах и многих странах Азии. Стремление государства решить демографическую проблему, максимально обеспечить права ребенка, укрепить этническое единство страны, обеспечить поддержку за ее пределами приводит к несомненному доминированию «права крови» при использовании «смешанного» принципа в предоставлении гражданства по рождению.

Так, французское гражданство по рождению приобретается независимо от того, рожден ребенок в браке или вне брака, если хотя бы один из его родителей – гражданин Франции. Однако, лицо может отказаться от этого гражданства в течение 6 месяцев до достижения совершеннолетия, то есть 18 лет. Право на отказ теряется, если другой родитель-иностранец или лицо без гражданства до совершеннолетия ребенка приобретает французское гражданство.

Ребенок, родившийся от матери или отца – швейцарских граждан, также приобретает гражданство автоматически. Внебрачный ребенок швейцарской гражданки; внебрачный ребенок иностранки, если его отец гражданин Швейцарии и мать вступает с ним в брак; внебрачные дети, если ребенок получает фамилию отца – гражданина страны и воспитывается, оставаясь под его родительской властью, также получает такое гражданство.

В ФРГ, помимо других законов, поныне действует Закон о подданстве Германской Империи и гражданстве с неоднократными последующими изменениями, по которому гражданство может быть подтверждено и в случае, если лицо немецкого происхождения прежде не проживало на территории государства, родилось за рубежом и было иностранным гражданином.

В Китае длительное время по закону 1929 г. (действовал до принятия Закона о гражданстве КНР 1980г.) гражданство ребенка определялось по отцу, что дополняло принцип *jus sanguinis* поправкой, относящейся к полу родителей. Гражданами Китая до 1980г. считались хуацяо (этнические китайцы, проживающие за пределами КНР), а статус тех из них, кто состоял в иностранном гражданстве, не оговаривался.

В некоторых странах за внебрачными детьми признается право на гражданство по рождению, если гражданством данной страны обладает мать. Примером такого подхода могут быть Австрия, Германия, Япония и другие.

Наиболее широко реализуется «право крови» в законодательных актах о гражданстве стран СНГ. Например, согласно Закону «О гражданстве Республики Казахстан», ребенок, родители которого или один из них были гражданами Республики на момент его рождения, независимо от того, проживали они на территории страны или за ее пределами, по письменному соглашению родителей имеет право на гражданство по рождению. В случае установления отцовства ребенка, мать которого не имеет гражданства, а отцом признается гражданин Республики Казахстан, ребенок, не достигший 14 лет, становится гражданином Республики независимо от места рождения.

«Право почвы» на евразийском континенте применяется, как правило, в следующих случаях: когда ребенок родился на территории страны, а отец и мать неизвестны, а также когда они не имеют гражданства, либо родители – иностранные граждане, но по законам их государства дети не получают их гражданства либо к ребенку не были применены законы о гражданстве ни одного из родителей.

Другим основанием для приобретения гражданства несовершеннолетних детей является усыновление, когда между лицом усыновляемым и лицом усыновляющим возникают отношения как между родителями и детьми, а один из приемных родителей или оба являются гражданами данного государства.

В заключение хотелось бы сделать краткий обзор белорусского законодательства по вопросу предоставления гражданства по рождению. Основ-

ным источником правового регулирования филиации в Республике Беларусь является Закон «О гражданстве Республики Беларусь» от 01.08.2002 г. № 136-З (в ред. от 04.01.2010 г.), в котором говорится в ст. 13: «Ребенок приобретает гражданство Республики Беларусь по рождению, если на день рождения ребенка:

– хотя бы один из родителей ребенка состоит в гражданстве Республики Беларусь независимо от места рождения ребенка;

– родители (единственный родитель) ребенка, постоянно проживающие на территории Республики Беларусь, являются лицами без гражданства, при условии, что ребенок родился на территории Республики Беларусь;

– родители (единственный родитель) ребенка, постоянно проживающие на территории Республики Беларусь, являются иностранными гражданами, при условии, что ребенок родился на территории Республики Беларусь, а государства, гражданами (подданными) которых являются его родители, не предоставляют ему своего гражданства.

Находящийся на территории Республики Беларусь ребенок, родители которого неизвестны, становится гражданином Республики Беларусь».

Таким образом, в нашем национальном законодательстве четко прослеживаются тенденции, характерные для конституционной практики большинства европейских стран.

Список цитированных источников

1. О гражданстве Республики Беларусь: Закон Республики Беларусь от 01.08.2002 г. № 136-З (в ред. от Закона Республики Беларусь 04.01.2010 г. №105-З) // КонсультантПлюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.
2. Законодательные акты о гражданстве. – В 4-х т. (Т.1: Страны Европы; Т.2: Страны Америки; Т.3: Страны Азии, Океании, Австралии). – М.: Терра, 1993.
3. Конституции зарубежных государств. Великобритания, Франция, Германия, Италия, Испания, Швейцария, Европейский Союз, США, Япония, Бразилия. – 3-е изд. – М.: Бек, 2000.
4. Конституции зарубежных стран: Сборник. – М.: Юрлитинформ, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ РЕСУРСОВ УРОКА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Канциял И.В., Храмцов А.А., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2 курс
Научный руководитель: Богатырёва А.Э., магистр педагогики

По данным отечественных и зарубежных специалистов, состояние здоровья населения на 50% определяется здоровым образом жизни. По современным представлениям, в понятие «здоровый образ жизни» входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий;
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции [1, с.13].

Исходя из содержания понятия «здоровый образ жизни», можно сделать вывод, что его основы должны закладываться с детства. Большая роль в

этом, безусловно отведена школе, так как будущее общества и государства определяется как интеллектуальным потенциалом, так и физическим и психофизическим здоровьем подрастающего поколения.

В свою очередь, сложность и перегрузка школьных программ, сжатые сроки и быстрый темп их прохождения, неизбежная зависимость детей и подростков от постоянно совершенствующихся информационно-коммуникационных средств могут вредить детскому здоровью, вызывают дискомфорт и неудовлетворённость от учебной деятельности.

В последнее десятилетие у школьников наблюдается снижение творческой активности, замедляется их физическое и психическое развитие, изменяется мотивация образовательной деятельности. В силу этих причин проблема повышения качества обучения и воспитания, внедрения в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих технологий, способных обеспечить высокую плотность урока при рациональном сокращении загруженности учащихся, была и остаётся первостепенной при организации учебно-воспитательного процесса [2, с.117].

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

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

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

- Применение интерактивных методов и приёмов обучения, адаптированных к содержанию предмета;
- использование мультимедийных средств обучения, способных рационализировать детский труд и оптимизировать процессы запоминания учебного материала;
- организация и проведение предметных, сюжетных, ролевых, деловых, имитационных игр.
- развитие интереса младших школьников к вопросам здоровья через решение задач валеологического содержания;
- проведение электронных зарядок для глаз, физических и динамических пауз для рук, головы, туловища, шеи, ног и «подвижных» учебных заданий (частые выходы к доске, групповые упражнения в нахождении подходящей пары по карточкам и т.д.).

Здоровьесберегающий подход к организации урока математики предполагает *максимальное использование коммуникативных технологий*. Как показывает практика, наиболее продуктивное решение поставленных дидактических задач урока осуществляется в условиях взаимодействия учащихся в парах и группах постоянного или сменного состава. В таких группах удобно работать по методикам «Обучение сверстников», «Мозаика» [3, с.43–44], тем самым, создавая благоприятные организационные условия для общения и взаимодействия школьников.

Гармоничное включение в начальный курс математики *малых литературных форм* наряду с задачами-шутками, задачами в стихотворной форме, со сказочным сюжетом позволяет осуществлять непрерывную работу по формированию духовного здоровья ученика. При этом учащиеся-практиканты используют не только готовые наработки из методической литературы, но и сами являются авторами разнообразного занимательного материала.

Младшие школьники проявляют неподдельный интерес к разгадыванию кроссвордов, расшифровке ключевых слов, выполнению заданий из «волшебных конвертов», что непосредственно используется при планировании этапов урока и различных видов учебной деятельности. Накоплению знаний детьми о гигиене питания, обучения, труда, личной гигиены способствуют:

- разгадывание кроссвордов с ключевыми словами («Витамины», «Закаливание», «Спорт», «Свежий воздух»);
- расшифровка логических цепочек («Отсутствие вредных привычек», «Соблюдение режима дня») и др.

Особого внимания требует проблема предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с проведением урока (напряжение органов зрения, недостаток двигательной активности и т.д.). Её решение предполагает применение *специальных упражнений, приемов снятия физического и психического напряжения, физических и динамических пауз* достаточно широко предлагаемых отечественной периодикой. В настоящее время учителями активно применяются электронные зарядки для глаз. Опять же при помощи мультимедийных средств.

Знание и применение технологий, которые позволяют сохранить здоровье ребенка за годы его учёбы в школе, – одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного педагога. Используя всевозможные здоровьесберегающие ресурсы урока математики, учитель, заботясь об укреплении здоровья детей, способствует лучшему запоминанию и усвоению ими изучаемого материала, что, в свою очередь, отражается на качестве начального математического образования в целом.

Список цитированных источников

1. Попов, С.В. Валеология в школе и дома (О физическом благополучии школьников). – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 256 с.
2. Богатырёва, А.Э. Технологический подход к валеологическому образованию младших школьников / А.Э. Богатырёва // Формирование профессиональной готовности студентов к решению задач валеологического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 2004. – С. 117–120.
3. Дурейко, Л.И. Человек и его здоровье: подгот., 1-3 кл.: учеб.-метод. пособие для учителей. – Мн.: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 2000. – 300 с.: ил. – (Библиотечка журнала «Здаровы лад жыцця»).
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие /С.С. Кашлев. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 176 с.
5. Кокаева, И.Ю. Формирование здорового образа жизни младшего школьника на уроках математики / И.Ю. Кокаева // Начальная школа. – 2004. – № 9. – С. 73–77.

УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Касач Н.Ф., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Чалей И.Д., магистр педагогических наук

Педагогическая профессия (лат. *professio* – официально указанное занятие, от *profiteor* – объявляю своим делом) – вид трудовой деятельности человека, владеющим комплексом специальных педагогических знаний и практических навыков, которые преобритены в ходе целенаправленной профессиональной подготовки. [3, с. 7].

«... Учителю необходимо обладать огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду и прежде всего к детям, чтобы на долгие годы сохранить бодрость духа, ясность ума, свежесть впечатлений, восприимчивость чувств, а без этих чувств, труд педагога превращается в муку» В.А. Сухомлинский.

Особенность педагогического труда состоит в том, что объектом его и субъектом его является человек – самый уникальный продукт природы. Речь идёт не только и не столько о физическом развитии человека, а прежде всего о духовности растущего человека, его внутреннем мире, позиции. Вот почему справедливо считают, что педагогическая профессия принадлежит к числу социально важных профессий в нашей стране и во всём мире.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек – человек». Людям этих профессий свойственны: умение руководить, учить, слушать и воспитывать; широкий кругозор; речевая культура; «душеведческая» направленность ума; наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, его поведения; умения или способность мысленно представлять, моделировать именно его внутренний мир; проективный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше. Способность к сопереживанию; глубокая и оптимистическая убежденность в направленности идеи служения народу, высокая степень саморегуляции [3, с. 8].

Слово «профессионализм» употребляется в различных смыслах. Мы много раз слышали выражения: «Эта работа требует большого профессионализма». В данном случае имеются в виду нормативные требования профессии к личности человека. А. К. Маркова условно называет его «нормативный профессионализм». В другом значении понятие «профессионализм» используют, когда говорят, что «этому человеку присущ профессионализм». В данном случае речь идёт о том, что человек обладает необходимым нормативным набором качеств, которые важны в данном виде труда. Такое понимание условно называют «реальным профессионализмом» конкретного человека. Вопросы определения профессионализма педагога, оценка его профессиональной деятельности уже давно является объектом спора и разногласий между специалистами – психологами, педагогами, физиологами и практиками.

Профессионализм – совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Близким к педагогическому профессионализму является понимание понятия «педагогическая компетентность», которое так же, как и педагогический профессионализм, характеризует степень соответствия педагога требованиям педагогической профессии и позволяет ему действовать самостоятельно и ответст-

венно. Однако компетентность конкретного педагога уже, чем его профессионализм. Компетентность – (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – сочетание психологических качеств, характеризующих наличие знаний и опыта в определённой области и позволяющих действовать самостоятельно и ответственно. В периодической практике мы встречаемся с очень старательными педагогами, но сказать, что все они обладают достаточно высоким уровнем профессионализма и компетентности, нельзя. Встречается так же достаточно большое количество образованных педагогов, однако не всех из них можно назвать профессионалами высокого уровня и компетентности специалистами.

Путь к профессионализму у разных учителей может существенно отличаться. Он будет разным и у каждого из нас, кто, безусловно, мечтает и хочет стать профессионалом высокого уровня.

Профессиональный путь педагога начинается с низшего уровня и последовательно к высшим уровням. А.К. Маркова обозначает несколько таких уровней.

Допрофессионализм. Это такой уровень, когда учитель осуществляет педагогическую деятельность, не овладев ещё нормами и правилами педагогической профессии, не обладая профессионально важными качествами. Он работает как дилетант, новичок, не достигая в работе творческих результатов.

Профессионализм. Этот уровень охватывает большую часть жизни педагога. Находясь на этом уровне, учитель последовательно овладевает качествами педагога-профессионала; нормами и правилами профессии, выполняет сначала работу по образцу в ходе исполнительного акта труда, далее осуществляет квалифицированную педагогическую деятельность, более сознательно определяя свои цели в педагогическом труде и мотивируя свои действия и поступки.

Суперпрофессионализм (высший профессионализм) характеризует педагогическую деятельность педагога на вершине, в её высших достижениях и творческом расцвете. Главная особенность этого уровня профессионализма, по мнению А.К. Марковой, – выход человека за пределы педагогической профессии, творческое обогащение её своим личным вкладом. Примером педагогов уровня суперпрофессионалов – практиков может служить движение, которое зародилось в 70-80-х гг. и стало носить обобщённое название «новаторство».

Постпрофессионализм (послепрофессионализм). Через этот уровень проходят все. Кто достигает пенсионного возраста и остаётся в педагогической профессии несмотря ни на что, или, кто пришёл в педагогическую профессию, сменив прежнюю работу на педагогическую.

Непрофессионализм (псевдопрофессионализм). Этот уровень стоит особняком. Он не совпадает с допрофессионализмом педагога, когда у будущего педагога отсутствуют необходимые психолого-педагогические знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности. Характерно такое понятие как «педагогическая деформация» – негативные изменения происходят с личностью в ходе педагогической деятельности.

Дети младшего школьного возраста воспринимают учителя прежде всего как человека, а затем как профессионала. Этот факт подчёркивается в учебных пособиях И. В. Дубровиной, И. А. Зимней.

Ребёнок, владеющий внеситуативно-личностным общением, воспринимает взрослого как непререкаемый авторитет, образец для подражания.

Его требования выполняются точно и беспрекословно, на его замечания не обижаются, напротив, к критическим словам взрослого относится с повышенным вниманием, на указанное ошибочное место реагирует по-деловому, стараются как можно быстрее их исправить, внося в работу необходимые изменения [1, с. 364].

Наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя [2 с. 175].

Список цитированных источников

1. Дубровин, И. В. Психология: учебник для студентов средних педагогических заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. И. Прихожан – М.: «Академия», 2006
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2003
3. Цыркун, И. И. Общие основы педагогической профессии: учебное пособие / И. И. Цыркун, Т. А. Шингереф, Ж. Е. Завдело. - М.: БГПУ, 2005.

РОЛЬ МНЕМИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кириянова Е.М., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс
Научный руководитель: Н.П. Григорович, преподаватель

В начальных классах особую трудность у младших школьников вызывает написание слов с непроверяемыми орфограммами, т.е. слов, которые регулируются традиционным принципом русской орфографии и требуют индивидуального запоминания. Поэтому проблема совершенствования организации словарно-орфографической работы носит актуальный характер, вызывает интерес как филологов-исследователей, так и учителей-практиков.

Анализ наблюдения уроков опытных учителей, пробные уроки по русскому языку, исследования, проведённые в 3-4 классах, позволили констатировать следующее: на традиционных уроках в процессе проведения словарной работы, как одной из важных составляющих урока, упор делается на память, а не на воображение, чувства и мысли ученика. Вместе с тем, Е.И. Брагина отмечает, что ещё до школы дети уже имеют запоминать произвольно, однако это умение довольно несовершенно. Например, первоклассник не помнит, что было задано на дом. Однако легко и быстро запоминает то, что интересно, что вызывает сильные чувства, связано с определённым эмоциональным состоянием [1, с. 66]. Именно это оказывает большое влияние на быстроту и прочность запоминания. Ведь не случайно дети так живо учат песни, стихи, речёвки для физминуток, запоминают сказки, пословицы, поговорки, считалки, которые вызывают яркие образы и сильные переживания. Поэтому необходимо активизировать процесс запоминания словарных слов на этапе их восприятия.

Психологи И. Митюхин, И. Рыбникова выделили наиболее эффективные приёмы организации мнемической деятельности детей младшего школьного возраста при усвоении слов с непроверяемыми орфограммами [2, с. 16]:

- приём графических ассоциаций;
- приём звуковых (фонетических) ассоциаций;
- комбинированное запоминание.

В современной школьной практике, как показали исследования, учи-

теля довольно часто обращаются к данным приёмам.

Так, при использовании приёма графических ассоциаций составляется рисунок, обозначающий само слово, и в нём обыгрывается запоминаемая буква. Рисунок с чётко выраженной буквой должен хорошо запоминаться и легко вспоминаться, в противном случае буква при вспоминании теряется. Самостоятельное придумывание учениками подобных рисунков способствует развитию у них фантазии и образного мышления.

Приём звуковых ассоциаций предпочтителен в тех случаях, когда обыгрываемая фраза из созвучия и словарного слова особенно удачна, т.е. хорошо звучит и легко представляется:

Приеду завтра, привезу завтрак,

На завтрак – рак, кричи: «Ура!».

Трудные учить слова помогает нам игра.

Комбинированный приём – это одновременное использование при запоминании слова из орфографического словаря графических и звуковых ассоциаций.

На наш взгляд, наиболее эффективны те мнемические приёмы, которые позволяют младшим школьникам понять, как происходит процесс запоминания. Они направлены на развитие механической памяти, речедвигательных, зрительных, слуховых, тактильных анализаторов (при ведущей роли речевого аппарата). При этом необходимо соблюдать следующие условия обучения:

- учащиеся должны получить подробное описание последовательности операций, из которых состоит новое действие;
- должен быть дан полный набор ориентиров для каждой из этих операций;
- наличие системы указаний, как и в каком порядке пользоваться этими ориентирами и каким способом выполнять каждую операцию.

Всё это необходимо представить ученикам в таком виде, чтобы они, переходя от одного указания к другому, хотя и медленно, но с первого же раза могли правильно выполнить каждую операцию и, в конце концов, всё действие. Успешно справиться с трудной орфографической задачей помогают ребятам алгоритмы. Один из простейших:

- проговорить вслух негромко по слогам каждое слово;
- молча посмотреть на слово, прочитывая про себя по слогам; потом закрыть глаза, чтобы представить его написанным; снова открыть глаза и проверить себя;
- проговорить слово по слогам соседу по парте или послушать, как слово проговаривает твой товарищ.

Проиллюстрируем примером работы со словом «петух».

1. Ученикам предлагается загадка: «На заборе сидит, утром рано голосит, просыпаться всем велит». 2. Проговаривают слово *петух* орфоэпически, определяют ударный и безударный слоги. 3. В тетрадах записывают слово, пропустив орфограмму (используется эмоциональный вид памяти; ученику интересно узнать, какая буква должна быть в «окошке»). 4. Далее получают небольшую этимологическую справку как дополнительное средство к мнемическим приёмам: «Все знают петуха, непременно персонажа сказок и басен, поговорок и загадок. Славится петух важностью походки и задиристостью характера. Недаром говорят: важный, как петух. Но главное,

чем славится петух, это своим пением. Петух – своеобразные поющие часы. С петухами (на рассвете) люди просыпались, с петухами (на закате) ложились спать. За способность громко и звонко петь и прозвали петуха петухом...». Какую букву необходимо вставить? 5. Проверка ответов по орфографическому словарю: это тоже, с нашей точки зрения, развивает самостоятельность учащихся в решении орфографической задачи, в самоконтроле, в запоминании слова посредством зрительной памяти. 6. Проговаривание орфографического слова: здесь включается зрительная, слуховая, речедвигательная память. 7. Запись в «окошке» нужной буквы. 8. Повторное чтение слова орфографически, после чего словарная карточка закрывается, записывается слово самостоятельно, сверяется с образцом. 9. Для закрепления используется следующий приём:

Петуха спросили дети:

«Отчего зовут Вас Петей?»

Петушок ответил детям:

«Хорошо умею петь я!»

Интересно отметить, что ученики сами сочиняют «подсказки-запоминалки»:

Карандаш мы подточили,

Букву А в нём получили.

Включение в словарно-орфографическую работу рифмовок, считалок, скороговорок способствует более эффективному и быстрому заучиванию слов с непроверяемыми написаниями.

Весьма эффективен и такой приём, как «Фотографирование». На первых порах учитель просит ребят представить фотоаппарат: «Объектив» настраивают ладонями, чтобы окружающие предметы не мешали сосредоточиться. В «объективе» должно быть только то, что надо запомнить – «сфотографировать». (Буквы в слабой позиции выделены красным цветом). Открывается слово на доске. Первый слово читает вслух один из слабых учеников, остальные – про себя. Затем, чётко проговаривая, читают вместе. Дается толкование слова, ребята объясняют, почему буквы выделены другим цветом. Далее работа по алгоритму:

1. Настраиваем «объектив».
2. Проговариваем слово, смотрим на него.
3. Проговариваем слово с закрытыми глазами, представляя его написанным чёрным на белой доске.
4. Открываем глаза, проверяем себя. Правильно?
5. Проговариваем слово, пишем пальцем в воздухе (глаза закрыты).
6. Открываем глаза. Проверяем себя. Правильно? Ещё раз настраиваем «объектив», «фотографируем», проговаривая слово каждый в своём ритме без голоса, только артикулируя.
7. Слово закрывается. Пишем, проговаривая без голоса. Выделяем орфограммы.
8. Проверка.

Закрепляется правописание с помощью «орфографического мячика»: бросая мяч, учитель произносит слово орфоэпически, ученик, возвращая мяч – слово, - орфографически. Причём тот, кому бросают мяч, говорит чётко вслух, а остальные артикулируют без голоса.

Построение системы ориентиров для учеников, как нам кажется, не только сводит к минимуму количество ошибок, но и обеспечивает возмож-

ность самостоятельного контроля учеником правильности выполнения умственного действия на каждом этапе его формирования. Мнемические приемы помогают учителю повысить результативность словарно-орфографической работы на уроках русского языка, добиться осознанного усвоения одной из самых трудных тем русской орфографии.

Список цитированных источников

1. Брагина, Е.И. Словарно-орфографическая работа в начальной школе // Начальная школа. Плюс. – 2008. - № 9. – с. 66-68.
2. Митюхин, И., Рыбникова, И. Как развивать хорошую память и запоминать цифры. – М.-Р. и ПОЛ, 2003.

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ «МОЙ РОДНОЙ ГОРОД ВИТЕБСК» (II КЛАСС)

Климентенок Е.А., магистр филологии,
Минаева В.М., профессор, кандидат педагогических наук.
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Воспитание патриота и гражданина является одной из ведущих социально значимых задач общеобразовательной школы. С целью совершенствования процесса гражданского и патриотического воспитания младших школьников предлагается программа занятий по курсу «Мой родной город Витебск».

Цель изучения данного курса – создание условий для воспитания учащихся познавательного интереса к истории своей малой Родины, чувства любви к своему городу и личной ответственности за состояние чистоты и порядка в нем.

Цель предусматривает решение следующих задач:

- создание условий для осознания младшими школьниками того, что любить родной город – значит хорошо его знать; понимания того, что поддержание чистоты, порядка, красоты вокруг – долг и обязанность всех людей;
- углубление знаний об истории города Витебска, его значении как административного, промышленного, культурного центра региона, особенностях городской архитектуры;
- ознакомление с выдающимися историческими деятелями и современниками;
- усвоение и закрепление младшими школьниками правил поведения в общественных местах;
- развитие общеучебных и предметных умений (формирование элементарных умений исследовательской деятельности, опыта творческой деятельности, умения устанавливать причинно-следственные связи);
- воспитание бережного отношения к окружающей городской среде, чувства сопричастности тому, что происходит в родном городе.

Для решения поставленных задач особое внимание уделяется непосредственному общению младших школьников с окружающей городской средой.

Основные формы работы: экскурсия, целевая прогулка, трудовая акция, викторина, конкурс и др.

Занятия, предшествующие экскурсиям, направлены на усвоение и актуализацию необходимых знаний, на установление и обоснование направле-

ний дальнейшего изучения города, на подготовку к элементарной исследовательской деятельности. На занятиях после экскурсий, систематизируются и обобщаются знания, делаются выводы.

Основные методы обучения на занятиях – наблюдения и практические работы; беседы; дидактические и спортивные игры; работа с различными источниками информации о городе Витебске; исследовательский метод, обеспечивающий активную познавательную деятельность учащихся, создание условий для проявления их самостоятельности, индивидуальных способностей и возможностей, развития познавательного интереса.

При изучении курса предусматриваются: пешеходная экскурсия по историческому центру города, обзорная экскурсия по Витебску на автобусе, посещение экспозиций Витебского областного краеведческого музея, одного из промышленных предприятий города. В качестве возможных вариантов проведения занятий по конкретным темам можно предусмотреть также посещение Художественного музея, Музея частных коллекций, Музея-усадьбы И.Е. Репина «Здравнево», Музея Героя Советского Союза М.Ф. Шмырева, Музея воинов-интернационалистов, Музея витебского трамвая, других музеев, действующих в учреждениях образования и на предприятиях, а также Национального академического драматического театра им. Я. Коласа, Театра «Лялька», Центрального спортивного комплекса, Ледового дворца спорта, Парка культуры и отдыха им. Советской Армии «Мазурино» и других объектов.

Предполагается организация выставок детских работ, классного уголка «Наш Витебск», создание тематических альбомов, написание мини-сочинений, участие в праздниках, посвященных родному городу, району, школе, юбилейным историческим датам. Младшие школьники могут принять участие в поиске интересных объектов для фотосъемки или зарисовки.

Основные требования к знаниям и умениям учащихся II класса

Учащиеся должны знать:

- основные сведения о возникновении и развитии г. Витебска, его значении как административного, промышленного, культурного центра;
- значимость влияния деятельности людей на городскую среду;
- правила поведения, образ жизни и проведения свободного времени горожанами;
- ценность и значимость труда горожан.

Учащиеся должны уметь:

- приводить примеры бережного отношения к окружающей их городской среде;
- приводить 2-3 примера отрицательного воздействия человека на окружающую городскую среду;
- выполнять правила поведения в общественных местах.

Знания и представления, полученные при изучении курса «Мой родной город Витебск», будут способствовать гражданскому и патриотическому воспитанию младших школьников, содействовать общему развитию учащихся, создадут определенный фундамент для изучения истории, мировой художественной культуры, географии и природоведческих дисциплин в среднем звене общеобразовательной школы. Систематическое знакомство с событиями и фактами истории, основными сведениями о различных сферах жизнедеятельности города и его жителей обогатит речь школьников наполненной конкретным смыслом специальной терминологией.

Тематика и содержание занятий по курсу «Мой родной город Витебск»

	№ п/п	Темы	Формы и методы проведения занятий	Кол-во часов	Содержание занятий	Индивидуальная, групповая и коллективная деятельность учащихся
I четверть	1	Витебск – город в котором я живу	Викторина	1	Имеющиеся у учащихся знания и впечатления о городе. Обоснование необходимости изучения истории и современности города Витебска	Ответы на вопросы викторины
	2	Основание Витебска	Рассказ, беседа	1	Предания и первые летописные сведения о Витебске. Происхождение названия города	Подготовка индивидуальных сообщений
	3	Тысяча лет истории Витебска	Экскурсия	3	Основные исторические этапы развития города Витебска. Выставочный зал «Духовский круглик»	Подготовка сообщений, рисунков и составление альбома «1000 лет истории Витебска»
	4	Витебск в начале XX века	Заочное фото-путешествие	1	Особенности улиц, зданий, транспортных средств, внешнего вида жителей города	Подготовка устных мини-сочинений по фотоснимкам начала XX века
	5	Исторический центр города	Экскурсия	1	Исторический центр города (улицы Замковая, Толстого, Суворова, площади Тысячелетия, Свободы и др.)	Подготовка индивидуальных сообщений
	6	Витебск в годы Великой Отечественной войны	Экскурсия в музей	1	Экспозиция «Витебск в годы великой отечественной войны» Витебского областного краеведческого музея Город и горожане в годы оккупации. Борьба с врагом. Освобождение Витебска	Подготовка индивидуальных сообщений, рисунков по материалам экскурсии
II четверть	7	Витебск во 2-ой половине XX ст.	Заочная экскурсия	1	Создание новых предприятий, мест отдыха, жилых микрорайонов и др.	Подготовка сообщений, выполнение рисунков
	8	Витебск – центр области и района. Районы города.	Беседа	1	Витебск – административный, промышленный, культурный центр региона. Витебский район. Районы города.	Рассказ о Витебской области. Работа с административным картам Витебска и области.

III четверть	9	Символы Витебска	Беседа, рассказ	1	Гербы и флаги Витебска и Витебской области их история, значение и использование	Конкурс художественных работ
	10	Улицы и площади Витебска	Заочное путешествие	1	Ведущие магистрали Витебска, знакомство с картой города	Прокладка по карте города 4-5 маршрутов
	11	Улица, на которой я живу	Конкурс мини-рассказов	1	Особенности, примечательные черты улиц	Сбор сведений об улицах и подготовка мини-рассказов
	12	Исторические здания города	Беседа, рассказ	1	Старинные здания, их историческая ценность и современное назначение	Сбор сведений о старинных зданиях и подготовка мини-рассказов, фоторабот
	13	Памятники Витебска	Экскурсия	1	Выдающиеся люди и события, увековеченные в городе	Подготовка индивидуальных сообщений, рисунков
	14	Музеи Витебска	Экскурсия в музей	1	Витебский областной краеведческий музей Экспозиция «Древний Витебск»	Ответы на вопросы по материалам экскурсии
	15	Предприятия Витебска	Экскурсия Беседа	1	Ведущие предприятия города, их продукция	Подготовка устных сообщений
	16	Городской транспорт	Викторина	1	Виды и маршруты городского транспорта.	Составление 5-6 заданных маршрутов движения по городу
	17	Наши выдающиеся земляки.	Беседа Встреча	2	Выдающиеся уроженцы и жители Витебска. Почетные граждане города Витебска	Подготовка устных сообщений
	18	«Наш род прославлен предками...»	Беседа	1	Рассказы учащихся о своих родных и близких людях	Подготовка сообщений, рисунков
	17	Витебск – город искусств	Беседа	1	Фестивали, конкурсы, выставки, проходящие в Витебске	Подготовка сообщений, рисунков, составление тематического альбома
	18	Витебск спортивный	Беседа	1	Выдающиеся спортсмены, команды, спортивные соревнования, проходящие в Витебске	Подготовка сообщений, рисунков, составление информационных листов
	19	Места отдыха горожан	Экскурсия	1	Основные места массового отдыха и занятий спортом горожан	Подготовка и проведение спортивных игр

	20	Окрестности Витебска	Заочное путешествие	1	Природные и исторические достопримечательности г.п. Руба, деревень Лужесно, Здравнево, Летцы и др.	Подготовка сообщений, рисунков, составление тематического альбома
IV четверть	21	Культура поведения юных горожан дома	Беседа Групповая работа	1	Правила поведения в быту и общении с близкими и соседями	Решение проблемных ситуаций
	22	Культура поведения юных горожан на улице и в транспорте	Беседа Групповая работа	1	Правила поведения и основы безопасности на улице и в транспорте	Решение проблемных ситуаций
	23	Культура поведения юных горожан в общественных местах	Беседа Групповая работа	1	Правила поведения в общественных местах (театр, музей и др.)	Решение проблемных ситуаций
	24	Культура поведения: Права и обязанности	Викторина	1	Необходимость и важность соблюдения правил поведения	Ответы на вопросы викторины.
	25	Цветы, наш город!	Трудовая акция	2	Посадка деревьев, кустарников, наведение порядка на дворе школы, в близлежащем сквере, парке	Подготовка инвентаря, освоение навыков работы на земле, с зелеными насаждениями
	26	Город, который мы знаем и любим	Викторина	1	Витебск древний и современный	Ответы на вопросы викторины по ранее изученному материалу
		ВСЕГО		32 ч.		

Список цитированных источников

1. Алексеев Л.В. Полоцкая земля. М., 1966.
2. Беларусь в Великой Отечественной войне. Энциклопедия. Мн., 1990.
3. Бубенько Т.С. Древний Витебск. Витебск, 2006.
4. Витебск. Энциклопедический справочник. Мн., 1988.
5. Кишик Ю.Н. Панорама старого Витебска. Мн., 1995.
6. Левко О.Н. Витебск 14-18 вв. Мн., 1984.
7. Левко О.Н. Торговые связи Витебска в 10-17 вв. Мн., 1989.
8. Левко О.Н. Экскурсия по древнему Витебску. Мн., 1984.
9. Память: Историко-документальная хроника Витебска: В 2 кн. Мн., 2002, 2003.
10. Пахомов Н.И., Дорофеенко Н.И., Дорофеенко Н.В. Витебское подполье. Мн., 1974.
11. Русецкі А.У. Вывучаць і ведаць гісторыю Віцебска: Метад. дапаможнік. Віцебск, 2000.
12. Русецкий А.В., Русецкий Ю.А. Художественная культура Витебска с древности до 1917 года: Историко-художественный очерк. – Мн., 2001.
13. Рывкин М.С., Шульман А.Л. Витебское гетто. Витебск, 1993.
14. Сапунов А.П. Витебская старина. Т. 1-5. Витебск, 1883.
14. Строчаная Спадчына/Т.В. Габрусь. – Мн., 2003.
15. Ткачев М.А. Замки Беларуси. Мн., 1987, 2004.
16. Хронология истории г. Витебска (974-1984)/сост. Л.Д. Кузьменко, А.М. Подлипский, Мн., 1987.
17. Чарняўская Т.І. Архітэктура Віцебска: 3 гісторыі планіроўкі і забудовы горада. Мн., 1980.
18. Штыхов Г.В. Города Полоцкой земли (10-13 вв.). Мн., 1978.
19. Энциклапедыя гісторыі Беларусі. Т. 2. Мн., 1994.
20. Якимович Ю.А. Зодчество Белоруссии 16 - середины 17 веков. Справочное пособие. Мн., 1991.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Козлова В.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 6 курс
Научный руководитель: Минаева В.М., кандидат педагогических наук,
профессор

Инновационные тенденции, характерные для современного образования, затрагивают его разные стороны, в том числе и контрольно-оценочную систему, выдвигая повышенные требования к ее эффективности. Для её обновления необходимо минимизировать субъективизм в итоговом контроле и перейти к расширенному использованию стандартизированных тестов, а также снизить долю традиционных письменных проверок за счёт введения аутентичных форм оценивания, предполагающих использование в контроле релевантных, значимых для учащихся, оценочных средств: тестов практических умений. [1]

Безусловно, качество знаний учащихся всегда находится в поле зрения преподавателя, но, чтобы контролировать, надо сначала научить. Правильно же поставленный контроль и учет способствуют успеху учебно-воспитательной работы.

Тесты - это достаточно краткие, стандартизированные или не стандартизированные пробы, испытания, позволяющие за сравнительно короткие промежутки времени оценить учителем результативность познавательной деятельности учащихся, т.е. оценить степень и качество достижения каждым учеником целей обучения. [2] Тесты бывают различных видов и могут использоваться на всех этапах урока. Тесты являются не только более экономичной формой контроля, но и объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала. [3]

В образовательном процессе тесты выполняют следующие функции:
социальная функция тестов проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки ребёнка младшего школьного возраста. В результате контроля с помощью тестов определяется соответствие достигнутых учащимися умений и навыков установленным государственным стандартам;

образовательная функция состоит в закреплении и систематизации знаний, практических умений и навыков, повышении их качества (точность, полнота, осознанность); тесты совершенствуют умения младших школьников применять знания в стандартных и нестандартных ситуациях, выбирать рациональные способы решения учебной задачи, овладевать методами получения информации, при выполнении тестовых заданий устанавливается связь предыдущего материала с последующим, что позволяет ученику воспринять 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 достижениях своих учеников, установить их динамику, 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. [4]

В процессе работы над проблемой «Использование тестов на уроках иностранного языка» нами составлены тесты, которые используются на уроках и помогают сделать процесс обучения более интересным и содержательным.

При разработке тестовых заданий мы учитывали требования учебной программы в том, что содержание обучения реализуется в методической организации лингвистического и экстралингвистического материала с учётом психологических и психолингвистических особенностей процесса овладения иностранным языком в сравнении с родным. При этом обеспечивается: непрерывное концентрическое накопление знаний; поэтапное формирование умений и навыков; последовательное формирование готовности пользоваться изучаемым языком в рамках основных компетенций; преемственность этапов процесса овладения языком в их единстве и взаимодействии; постоянная опора на языковую, речевую и личностный субъектный опыт школьников; учёт условий реальной и потенциальной деятельности школьников. [5]

Так, для проведения контроля при проверке грамматических и лексических навыков мы составили следующие тестовые задания:

переведите слова (с немецкого на русский), вставьте пропущенные буквы, подчеркните в предложении ту или иную грамматическую структуру, найдите соответствие, выберите правильный вариант, вставьте слово в правильной форме, расположите слова в правильной последовательности;

выберите правильный вариант, образуйте форму: Partizip II, Infinitiv, переведите словосочетания, соедините по смыслу каждое существительное из левой колонки с глаголом из правой, впишите недостающие буквы, найдите соответствия, впишите артикль, составьте слова из букв и запишите их с определённым артиклем;

заполните пропуск одним подходящим по смыслу словом, поставьте глаголы в скобках в правильную форму, вставьте артикль там, где необхо-

димо, ответьте на вопрос, переведите порядковые числительные, дайте краткие ответы на вопросы;

выберите правильное предложение, образуйте новые, впишите в предложения подходящие по смыслу слова, употребите их в прошедшем времени, вставьте подходящий по смыслу предлог, поставьте вопросы к выделенным словам, употребите слова в скобках в правильном падеже;

составьте предложения из данных слов, переведите предложения и слова на немецкий язык, дополните предложения, подходящим по смыслу словом.

Для контроля и проверки навыков чтения мы разработали задания, в которых предусматривалось:

подчеркните о ком, о чем текст, где происходят события, просмотрите и выберите из данных слов те, о которых вы прочитали в тексте, назовите главные действующие лица текста, расположите события в логической последовательности;

прочитайте и выберите из данных предложений те, которые вы читали в тексте, найдите соответствия, закончите предложения одним из приведённых слов;

выпишите предложения, которые встречались в тексте, ответьте на вопросы по тексту, соедините правильно части предложений;

закончите предложения (без вариантов), напишите вопросы к ответам, расположите предложения в логической последовательности;

перескажите текст, докажите, что ..., ответьте на вопрос в конце текста (4-5 предложений)

Для проверки восприятия и понимания речи на слух задания включали:

выберите правильный вариант о ком, о чем текст, где происходят события, просмотрите и выберите из данных слов те, которые вы слышали в тексте, назовите главные действующие лица текста;

прочитайте и выберите из данных предложений те, которые вы слышали в тексте, найдите соответствия, закончите предложения одним из приведённых слов;

расположите предложения в логической последовательности, выпишите предложения, которые встречались в тексте, соедините правильно их части, закончите предложения одним словом;

закончите предложения (без вариантов), расположите их в логической последовательности; заполните пропуски в тексте

перескажите текст, ответьте на вопрос в конце текста (4-5 предложений), ответьте на вопросы

Систематическое тестирование как показало наше исследование, стимулирует активность и внимание учащихся на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий, а также позволяет установить уровень усвоения как изученного на данном уроке так и ранее пройденного материала.

Овладеть немецким языком возможно лишь при условии интенсивной работы каждого ученика на уроке и дома. Тестовый контроль позволяет учащимся поверить в свои силы, вызывает интерес и желание работать, а оценка результатов учебной деятельности выступает как стимул к учению.

Список цитированных источников

1. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / В.И. Звонников. - Москва: Академия, 2008. - 223с.

2. Денисенко, С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов / С.И. Денисенко. // Инновация в образовании. – 2002. -- №3 – С.84.
3. Новикова, Е.Ю. Контроль знаний учащихся при помощи тестов – эффективная форма обучения на уроках немецкого языка / Е.Ю.Новикова // Образование в современной школе. – 2002. -- №3. – С 51.
4. Николау, Л.Л., Улитко, В.В. Тестирование как форма контроля знаний учащихся начальных классов / Л.Л. Николау, В.В. Улитко // Начальная школа. – 2008. - №10. – С.46-49.
5. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения иностранные языки английский, немецкий, французский, испанский 3 – 11 классы. - Минск: Национальный институт образования, 2009. – С.5.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Козловский С.А., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс
Научный руководитель: Матюк Е.С., преподаватель

Игра – универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие. Игра помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика, так как в ней проявляются не только знания, но и находчивость и сообразительность. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь порой оказываются более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность учащимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – «оказывается, я тоже могу говорить наравне со всеми». Игра универсальна еще и в том смысле, что ее (в разных видах и формах) можно применять на любом этапе обучения (как с начинающими, так и с владеющими материалом на достаточно высоком уровне) и с любыми возрастными категориями учащихся.

Игру можно и нужно вводить в процесс обучения иностранному языку с первых уроков.

На раннем этапе обучения детей иностранному языку одна из основных задач учителя – сделать этот предмет интересным и любимым. В младшем школьном возрасте дети очень эмоциональны и подвижны, их внимание отличается произвольностью и неустойчивостью. Важно учитывать в процессе обучения психологические особенности детей этого возраста. Как правило, младшие школьники обращают внимание в первую очередь на то, что вызывает их непосредственный интерес. Учитывая это, я использую во время прохождения преддипломной практики разнообразные игры, соревнования, наглядный материал. Работа с учениками младших классов показала, что такие виды работы дают положительный эффект.

Например, при обучении счету можно использовать различные «считалки», не просто выучивая их наизусть, а используя для распределения ролей в последующей подвижной игре, применяемой в качестве физкультминутки, так необходимой маленьким детям для снятия усталости, накапливающейся в процессе урока.

При работе с детьми младшего школьного возраста можно использовать игрушки, как при введении нового лексического материала и его закреплении, так и при введении и тренировке некоторых грамматических структур. В играх такого типа мы имеем дело с одним-двумя речевыми образцами, повторяющимися многократно.

Поэтому с точки зрения организации словесного материала такая игра ни что иное, как словесное упражнение, но, превращая обычное словесное упражнение в игру, мы избегаем скуки и рассеивания внимания, неизбежного при рутинном заучивании, создаем эмоционально комфортную обстановку, повышаем интерес к изучению иностранного языка.

С другой стороны, любая игра представляет собой некоторую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. Ситуация игры – это отражение ситуации реальной жизни. Таким образом, мы создаем возможность повторения речевого образца (ситуативно-вариативное упражнение) в условиях, приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Так как у младших школьников преобладает наглядно-образное, конкретно-действенное мышление и опирается оно на образы и представления. Для понимания скучных грамматических правил им нужен реальный предмет или его изображение – это помогает сделать процесс усвоения знаний более интересным и эмоционально окрашенным. Я знакомлю их с личными местоимениями с помощью различных предметов и жестов, которые мы обычно используем в общении.

				
He	She	They	It	I

Внимание учащихся становится более устойчивым, а процесс запоминания более эффективным, если одновременно с восприятием речевых образцов они выполняют определенные действия.

Игра «Лесенка». Личные и притяжательные местоимения учим парами *I – My, You – Your, He – His, She – Her, It – Its, We – Our, They – Their*. При этом используем определенные жесты: поднимаем одну руку (ладонью вниз) и произносим “I”, затем поднимаем другую руку до уровня первой и произносим “My”. Постепенно «продвигаемся» по ступенькам лестницы.

Главная задача – «пробежать по лесенке, не упав», т.е. без ошибок.

При работе с глаголом применяю те же игры и соревнования, что и в работе с местоимениями, только использую в паре с личными местоимениями формы глагола *to be: am, is, are*.

Поскольку с детьми младшего школьного возраста игра используется намного чаще, чем при работе со старшеклассниками, не следует забывать об использовании игровых форм и при обучении детей старшего школьного возраста.

Например, при изучении грамматической темы «Условные предложения», я использую игровое упражнение, которое во многих аутентичных методических пособиях называется “chain” («цепочка»).

Каждый ученик придумывает свое предложение, взяв придаточное предложение из предыдущего примера, как главное в своем. (Пример: один из учащихся начинает: *If I work hard, I'll pass my exam successfully*, другой продолжает: *If I pass my exam successfully, my parents will be very glad*, следующий:

If my parents are glad, they will ... и т.д.) При использовании этого упражнения нужно: во-первых, поощрять выдумку (т.е. в качестве следствия можно выбирать что угодно), что собственно и превращает это упражнение в своеобразную игру (особенно, если поощрять каким-то образом самое оригинальное или самое веселое предложение), и, во-вторых, исключить заранее определенную очередность ответов (учитель сам может выбирать следующего отвечающего, но, на мой взгляд, это лучше доверить ученикам). Можно слегка усложнить задачу, поставив условие замкнуть «цепочку» в конце, т.е. последний отвечающий должен в качестве главного предложения использовать придаточное (условное) предложение, произнесенное первым учащимся.

Другим вариантом этого же упражнения можно предложить соревнование между двумя или более группами учащихся; например, какая группа «замкнет» свою «цепочку» быстрее или какая группа придумает самую забавную «цепочку». Т.е. это упражнение можно варьировать чтобы оно не стало скучным.

Игра, таким образом, способствует выполнению важных психологических и методических задач:

- снятию тревожности и созданию психологической готовности детей к речевому общению;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения учащимися языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого материала, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

В заключении хотелось бы отметить, что учителю нельзя чрезмерно увлекаться играми. Необходимо чередовать их с самыми разнообразными формами работы и приемами. Иначе игра станет чем-то обыденным и интерес к ней, а следовательно, и к изучению иностранного языка резко понизится. Кроме того, как справедливо заметил К.Д. Ушинский, нельзя все обучение строить на интересе, так как многое учащимся придется брать усилием воли. Необходимо правильно сочетать то и другое.

Список цитированных источников

1. Зимняя, И.И. Психология обучения иностранным языкам в школе – М.: Просвещение, 1991.
2. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / под ред. Е.А. Левановой – СПб.: Питер, 2006.
3. Маслыко, Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка – Минск: Вышэйшая школа, 2001. - С. 383-401.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
5. Пучкова, Ю.Я. Игры на уроках английского языка. – М.: АСТ, 2003.

ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЬМИ ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ К НИМ В ПОСТРАЗВОДНЫЙ ПЕРИОД

Комелева Н.А., УО «БГПУ им. М. Танка», 5 курс
Научный руководитель: Слепкова В.И., кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной психологии

Очевидно, что развод родителей – серьезная стрессовая ситуация для любого ребенка. Даже если он совсем мал. Или если это подросток, внешне критичный или безразличный по отношению к родителям. Родители должны помнить о том, что они, прежде всего родители своим детям и стараться

помочь своим детям справиться с той трудной ситуацией в которой они оказались по вине родителей. И тогда самим бывшим супругам будет гораздо легче пережить последствия развода [5].

Шансы, ограничивающие или помогающие избежать негативного влияния развода на развитие личности ребенка, возрастают, если родителям удастся создать такие условия, при которых ребенок имеет возможность продолжать интенсивные отношения с обоими родителями, т.е. и с тем из них (чаще всего отцом), который теперь не живет вместе с ним.

Представление ребенка об отце и отношения с ним в большей степени зависят от взаимоотношений бывших супругов, чем от представления ребенка о матери и отношения с ней. Отношение ребенка к родителю опосредуется отношением к последнему супруга, в первую очередь отношением матери к отцу [1]. Так же существуют мнения, что восприятие отца и отношений с ним в постразводный период у детей зависят от пола ребенка, от его возраста.

Развод ненормативный семейный кризис, который определяется продолжительностью и болезненностью переживаний супругами, и, конечно же, детьми. Родители, выясняя свои отношения, забывают о чувствах детей. Развод и его последствия изучаются многими психологами, но так получается, что основной акцент делается на одну грань этих явлений: взаимоотношения бывших супругов, а вот взаимоотношениям отца и детей уделяется недостаточно внимания. Об этом свидетельствует небольшое количество литературы по теме взаимоотношений отцов и детей после развода.

Вопрос об отношениях отцов и детей после развода является малоизученным в силу многих факторов: с одной стороны семья и ее жизнь являются социально наблюдаемыми, а с другой стороны - семья это достаточно интимный мир, в который впускать кого-то постороннего, мало кому хочется; недостаточный уровень психологической культуры нашего общества; установка, которая появляется у многих женщин после развода, «бывший муж» это «бывший отец».

Целью данного исследования является выявление факторов, определяющих восприятие детьми отцовского отношения к ним в постразводный период.

Гипотезы исследования: восприятие детьми отцовского отношения к ним связано с:

- характером взаимоотношений бывших супругов;
- фазой постразводного периода;
- характером взаимодействия отцов и детей в постразводный период;
- полом ребенка.

Объект исследования: восприятие детьми межличностных отношений с отцом.

Предмет исследования: восприятие матерью и детьми отцовского отношения к ним в постразводный период.

Методы исследования: теоретический анализ литературы; психодиагностические; методы статистической обработки.

Диагностические методики: Опросник «Взаимодействие Родитель – Ребенок» Марковской И.М.; Семейная социограмма; «Цветовой тест отношений» Эткинды, Опросник «Реакция супругов на конфликт» А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук.

В исследовании принимают участие 30 женщин, которые состоят в разводе со своими супругами и имеют разнополых детей подросткового возраста.

Разведенные женщины диагностируются по следующим методикам: опроснику «Взаимодействие родитель – ребенок» Марковской М.И. [3], опроснику «Реакции супругов на конфликт» А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук [2] с целью выяснения восприятия женщины проблемных моментов, возникающих во взаимоотношениях с бывшим супругом. Дети диагностируются по трем методикам: «Взаимодействие родитель – ребенок» Марковской М.И., тесту «Семейная социограмма» [6], «Цветовой тест отношений» (ЦТО) [4].

В статье приведен анализ данных полученных в результате обследования разведенной женщины и ее детей. Женщине 33 года в разводе 4 года, ее дочери 11 лет, сыну 10 лет.

С помощью опросника «Реакции супругов на конфликт» выясняется восприятие женщины относительно тех сложностей, которые возникают во взаимоотношениях с бывшим супругом после развода. Женщина отвечала на вопросы со своей позиции и с позиции бывшего супруга. Полученные коэффициенты по шкалам протективные и дифензивные механизмы свидетельствуют о тенденции к высокой выраженности защитных механизмов, отрицание затруднений, вытеснение, которые не допускают в сознание психотравмирующей информации, а что может свидетельствовать о трудностях во взаимопонимании бывших супругов. Показатели агрессии и психотравмы более выражены у испытуемой, что может свидетельствовать о том, что ситуация развода для нее оказалась более травмирующей, чем для ее супруга.

Таким образом, можно сделать вывод: женщина считает, что ее бывший супруг изолируется и дистанцируется от решения проблем, в результате чего уровень агрессии по отношению к бывшему супругу увеличивается и как результат происходит фиксация на психотравме. Такое восприятие женщиной отношения бывшего супруга к себе может оказывать влияние на восприятие детьми отцовского отношения к ним при определенном общении и поведении матери с ними.

Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» женщина заполняла по отношению к сыну и дочери, для выяснения особенностей во взаимоотношении к разнополым детям, а дети выполняли задания по отношению к отцу и матери, что позволило выявить различия в восприятии детей отношения к ним со стороны родителей. Были получены следующие данные.

ДОЧЬ оценила отношение матери к себе как более сотрудничающее, чем отцовское; восприятие эмоциональной близости одинаковое как в отношениях с отцом, так и в отношениях с матерью, также одинаково восприятие авторитета обоих родителей.

СЫН воспринимает свои отношения с отцом как более эмоционально близкие, чем с матерью. Включение во взаимодействие с отцом мальчик оценивает также более партнерским, а материнский авторитет ниже отцовского.

ДОЧЬ И СЫН воспринимают отношение матери как более требовательное, строгое и контролирующее, чем отцовское. Дети одинаково удовлетворены своими отношениями с обоими родителями.

Не смотря на ситуацию развода, в случае сохранения эмоционально теплых отношений и позитивного взаимодействия отца с ребенком, отец продолжает оставаться авторитетным, близким человеком, и эта тенденция более выражена у мальчика, она проявляется в полученных результатах.

МАМА более требовательна в отношениях с дочерью, чем с сыном, а по отношению к последнему более выражено контролирующее поведение.

Считает себя одинаково строгой и близкой в эмоциональном отношении к обоим детям, а также рассматривает свои отношения одинаково партнерскими с сыном и дочерью. Воспринимает себя более авторитетной для дочери, чем для сына, и выражает удовлетворенность отношениями с дочерью.

Сравнивая результаты, полученные у матери и детей можно судить о большей степени расхождения в восприятии отношений у сына и матери (различия статистически значимы).

По данным теста «Семейная социограмма», можно судить о более выраженной эмоциональной близости у сына с отцом, а у дочери с мамой, так как в фокус внимания брались следующие критерии: 1) количество членов семьи, попавших в площадь круга; 2) дистанция между членами семьи. Мальчик изобразил маму, папу, сестру и себя, а девочка помимо родителей и брата изобразила еще и бабушку. По дистанции: мальчик нарисовал к себе ближе отца, а к сестре маму; девочка расположила к себе ближе маму, к брату - отца. В данном случае можно говорить о возможности подтверждения гипотезы: восприятие детьми отцовского отношения к ним связано с полом ребенка. Близкое расположение изображений сына с отцом, а дочери с мамой свидетельствует об отсутствии конфликтных отношений в данных диадах, а также об их эмоциональной близости.

Данные «Цветового теста отношений» у детей согласуются с показателями по тесту «Семейная социограмма»: дочь ассоциировала себя и мать с желтым цветом, а брата и отца - с красным; сын идентифицировал себя и отца с красным цветом, мать - с желтым, сестру - с синим цветом. Можно заметить, что девочка оценивает взаимоотношения отца и брата как более тесные и эмоционально близкие, а мальчик воспринимает такими отношения матери и сестры. Это говорит о том, что для мальчика как для будущего мужчины, очень важно отцовское присутствие, поддержка и понимание.

Исходя из выше описанных данных, можно увидеть, что восприятие отцовского отношения детьми в постразводный период связано с полом ребенка и характером взаимоотношений отца с детьми, а также с характером взаимоотношений бывших супругов.

Полученные данные можно применять при создании новых психологических программ по преодолению дестабилизирующего влияния развода на психику детей.

Список цитированных источников

1. Карабанова, О.А., Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие/ О.А. Карабанова// М.: Гардарики, 2005, (С.320).
2. Кочарян, Г. С., Кочарян, А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов/ Г.С. Кочарян, А.С. Кочарян// М., 1994 ,(С.224).
3. Марковская, И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми Семейная психология и семейная терапия/И.М. Марковская//, 1999, № 2(С. 94 – 108).
4. Олифинович ,Н. И., Зинкевич-Куземкина, Т. А., Велента, Т. Ф. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т.А.Зинкевич-Куземкина, Т. Ф Велента - Издательство: Речь, 2006,(С.260).
5. Прокофьева, Л. Мари Франс ВАЛЕТАС. Население и общество Информационный бюллетень Центра демографии и экологии человека Института народохозяйственного прогнозирования РАН Отцы и их дети после развода/ Л. Прокофьева Мари Франс ВАЛЕТАС, № 50 ноябрь 2000,(С. 56-65).
6. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис,В. Психология и психотерапия семьи/ Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис,. – СПб.: Издательство «Питер», 1999,(С.301 – 304).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК У МОЛОДЕЖИ

Коробан О.О., УО «МГУ им. А.А. Кулешова»
Научный руководитель: Комарова И.А., кандидат педагогических наук,
доцент, декан факультета педагогики и психологии детства

Вопрос формирования семейных ценностей и родительских установок у молодежи учеными начал исследоваться относительно недавно. Прежде всего, это связано с изменением самого типа семьи, а также системным кризисом института семьи в современных условиях.

Проблемой формирования семейных ценностей у молодых людей занимались А.И. Антонов, И.В. Бестужев-Лада, А.Г. Волков, Т.А. Гурко, Г.И. Климантова, А.И. Кузьмин, В.Т. Лисовский, М.В. Медков, Н.М. Римашевская, В.А. Сысенко и др. Многие исследователи (А.И. Антонов, Т.А. Гурко, А.И. Кузьмин) связывают нынешний кризис семьи, деформацию многих семейных ценностей не только с изменением ценностных ориентаций современной молодежи, но и с общемировыми тенденциями [1]. Сегодня мы можем наблюдать переход от патриархальной семьи к нуклеарной, а также от детоцентристой к эгалитарной. В современных условиях, где отношения между супругами являются решающим фактором стабильности молодой семьи, необходимо формировать толерантное отношение к различным типам и видам семьи среди самой молодежи. Наряду со становлением нового типа семьи, происходит отказ от единой ее модели для всех групп населения. Происходит совмещение нескольких тенденций одновременно, а также параллельное существование и функционирование нескольких видов семейных отношений. Например, одной из общемировых тенденций является проживание молодой пары без регистрации. По данным исследования проведенного в 2010 году Национальным статистическим комитетом Республики Беларусь, достаточно большая часть опрошенной молодежи читает: гражданский брак – это ступень к будущей регистрации брака и созданию семьи – (54%), это новая модель семьи (34%); это негативное явление, ставящее под сомнение ценность семьи и брака (11%) [2]. Но большинство молодежи принимает гражданский брак, из чего можно сделать вывод, что данная модель семейных отношений будет иметь место в дальнейшем.

Согласно типологии Т.А. Гурко [3] ценности, присущие институту семьи, как необходимый элемент любой социальной системы можно поделить на две группы: базовые и специфические.

Базовые ценности характерны для всех типов семьи. К числу базовых семейных ценностей относятся как экономические (собственность семьи, семейное домохозяйство), так и неэкономические (брак, супруг, дети, родители, супружеская верность).

Специфические ценности это ценности, характерные только для патриархальной, нуклеарной или типа семьи, характерной для постиндустриального общества. К ним относятся:

- для патриархальной семьи: обязательное венчание в церкви, обязательная всеобщая брачность, табу на разводы, табу на прерывание беременности, табу на контрацепцию, табу на секс до брака, табу на рождение детей вне брака;
- для нуклеарной семьи: зарегистрированный брак, возможность безбрачия, возможность развода, возможность прерывания беременности и ис-

пользования контрацепции, добрачный и гедонистический секс, внебрачное рождение детей;

- для семьи в постиндустриальном обществе: многообразие видов семейных отношений, незарегистрированный брак (сожительство), однополые браки, нотариально заверенный брачный договор (при регистрации брака), многообразие и легализация различных видов сексуального поведения.

В настоящее время, семейные ценности у молодого поколения представляют собой конгломерат ценностей, включающей в себя ценности патриархальной (традиционной семьи), нуклеарной семьи и типа семьи, характерной для постиндустриального общества.

В современном обществе многообразие форм и видов семейных отношений вызвано действием различных социальных факторов. Их действие вызывает ориентации на различные виды семейных отношений, что обуславливает формирование конгломерата взаимно несогласованных семейных ценностей у молодого поколения. Среди всех факторов, влияющих на формирование семейных ценностей, можно выделить 3 группы [1]:

- общемировые тенденции развития семьи;
- факторы, характерные для Беларуси в условиях рыночных реформ;
- факторы, специфичные для различных групп молодого поколения.

К общемировым тенденциям развития семьи можно отнести: рост индивидуализма, независимости, желания жить для себя, приоритет собственных интересов над семейными, изменение всей системы ценностей семьи, изменение назначения семьи, толерантное отношение к различным видам семейного поведения, в том числе к сексуальному.

Среди факторов, характерные для Беларуси в условиях рыночных реформ можно назвать следующие:

- социально-экономическое положение большинства населения (наличие высокооплачиваемой работы, жилья, иной собственности);
- факторы семейной политики (наличие возможностей от государства для решения материальных и социальных проблем семьи, в том числе и жилищного вопроса);
- социально-культурные факторы (культура и традиции семейных отношений в обществе, специальное образование, воспитание по проблемам семьи, меры просвещения в обществе по вопросам семейных отношений, уровень знаний у молодежи о проблемах семьи);
- личные характеристики (личные вкусы, предпочтения, активность в решении собственных проблем).

К факторам, специфичным для различных групп молодого поколения, следует отнести ее социальные характеристики:

- ✓ пол;
- ✓ возраст;
- ✓ место проживания.

В течение длительного времени исследователи акцентировали внимание на отдельных сторонах жизнедеятельности семьи (трансформация современной семьи, критерии определения молодой семьи и ее основные проблемы, мотивы вступления в брак, совместимость супругов, семейный бюджет, ведение хозяйства, демографическое поведение, жилищный вопрос, проблемы стабильности и устойчивости брака) [2]. В настоящее время исследователи пришли к выводу, что многие проблемы современной семьи происходят от неумения молодых людей выстраивать отношения в браке. Речь идет об отношениях между супру-

гами. В последнее время уделяют особое внимание кризисным явлениям в сфере семейных отношений: падение жизненного уровня большинства белорусских семей с детьми, снижение воспитательной функции семьи, увеличение числа разводов, социальное сиротство. Это негативные явления возникают в том числе из-за того, что специальная поддержка семьи не находит должного внимания ни у государства, ни у общества в целом.

Исследования последних лет (А.И. Антонов, А.Г. Волков) позволяют сделать вывод, что многие кризисные явления и процессы в семье требуют серьезного внимания со стороны общества и его институтов, изменения отношения к браку, отцовству и материнству [1].

Наряду с решением уже известных проблем семьи, связанных с повышением ее уровня жизни, а также ценности института семьи для государства и общества, укрепление семьи как социального института, профилактика деструктивных тенденций, важно формировать должное позитивное отношение среди различных категорий молодежи к семье и браку. Помимо социальной рекламы в СМИ, различных мероприятий, посвященных проблемам молодой семьи, необходима целенаправленная подготовка молодого поколения к вступлению в брак еще задолго до создания семьи. Однако важны не только знания, а необходимы должные позитивные установки на семью и брак, готовность реализовать заявленные установки на практике в повседневной семейной жизни. В современных условиях, когда внешний социальный контроль за поведением молодежи ослабел, а силы внутреннего еще не сформированы, необходимо воспитание культуры чувств и умения жить в семье.

В дальнейшем исследовании проблемы формирования семейных ценностей целесообразно сконцентрировать в следующих направлениях:

- оценка относительной значимости семейных ценностей;
- выявление внутренних факторов формирования семейных ценностей, обеспечивающих их взаимное согласование;
- создание системы управления процессом формирования семейных ценностей.

Список цитированных источников

1. Климантова Г.И. Государственная семейная политика в условиях социально-политических трансформаций современной Республики Беларусь. Минск: Триада ЛТД, 2007. – 264 с.
2. Выполнение Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006-2010 годы / Белстат; редкол.: В.И. Зиновский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Белорус. Дом печати, 2010. – 132 с.
3. Голод С.И. Стабильность семьи: Социологический и демографический аспекты Минск: Алфея, 2008. – 123 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО»

Корсак М.С. (Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
магистрант ПГУ)

Научный руководитель: Конышева А.В., кандидат педагогических
наук, доцент ПГУ

В последнее время вопросы обучения иностранному языку как средству общения приобрели особое значение в связи с интенсивным развитием и расширением международных, деловых, экономических и личных контак-

тов граждан Беларуси с другими странами, ориентацией среднего специального образования на международные образовательные стандарты. В связи с этим возникает необходимость более тщательной языковой подготовки студентов как языковых, так и неязыковых специальностей в средних специальных учебных заведениях. Современный выпускник специальности «Туризм и гостеприимство», получающий профессию гида-экскурсовода, должен владеть развитыми умениями иноязычного общения в условиях профессиональной деятельности, в процессе которой возникает необходимость рассказывать иностранным туристам о достопримечательностях Беларуси как туристического центра. Таким образом, все большее внимание привлекают вопросы разработки эффективных современных систем обучения студентов туристских специальностей профессионально-ориентированной устной монологической речи.

Большую роль при обучении монологическому высказыванию играет текст, который открывает возможность для развертывания духовной, умственной деятельности студентов и позволяет сделать собственные «естественно-языковые выводы» относительно тактики и стратегии его применения.

Для успешного процесса порождения связного высказывания на основе текста необходимо выполнение ряда условий. Во-первых, должна быть сформулирована коммуникативная задача, определяющая цель чтения, а также определены приемы работы над текстом, обеспечивающие порождение монологического высказывания. Текст преобразуется в конкретное упражнение, если он снабжен заданием, указывающим на методическую задачу и способ ее решения и создающим у учащихся определенную психологическую установку. Во-вторых, вся работа должна проводиться целенаправленно, при этом должна соблюдаться пошаговость, логическая и методическая последовательность в постановке заданий. Таким образом, для осуществления конечной цели - порождения монологического высказывания - необходимо организовать управление процессом обучения: поставить задачи перед студентами, указать на пути их решения, непосредственно участвовать в решении, проводить контроль за выполнением поставленных задач.

Под управлением понимается любая форма взаимодействия между обучаемыми и преподавателем, опосредуемая учебным материалом и имеющая стандартизованную структуру. Такой формой взаимодействия в нашем случае и является упражнение, с помощью которого осуществляется целенаправленное обучающее воздействие.

Упражнение - это специально организованное многократное выполнение языковых (речевых) операций или действий с целью формирования или совершенствования речевых навыков и умений. Упражнение является основным средством обучения иностранному языку.

При разработке системы упражнений мы исходили из следующих требований: ситуативности, цикличности и увеличения сложности решаемых задач. Система включает 3 этапа: вводный, основной и завершающий.

Вводный этап связан с введением учащихся в новую технологию изучения иностранного языка как компонента системы профессиональной подготовки гида-экскурсовода. Преподаватель раскрывает содержание обучения иностранному языку как средству профессионального общения в сфере устной коммуникации. На указанном этапе студенты с помощью преподавателя осознают функции языка как инструмента профессиональной деятельности, получают необходимые пояснения о практических навыках использования

языка, средствах и способах их достижения. На данном этапе закладываются основы для ориентировки в новых условиях деятельности через понятия коммуникативной задачи и учебно-речевой ситуации. Коммуникативная задача как представленная цель в конкретных условиях позволяет студентам осознать содержание выполненной деятельности на иностранном языке. Коммуникативные задачи могут быть сформированы в соответствии с уровнем овладения иноязычным общением. На вводном этапе они формируются преимущественно в рамках подготовительных упражнений, которые предусмотрены для адаптации студентов к новым условиям обучения иностранному языку в контексте их будущей профессиональной деятельности. На этом этапе отрабатываются не целые монологи, а только их компоненты: словосочетания и монологические единства. Подготовительные упражнения представлены двумя сериями упражнений: рекогносцировочными и дифференцировочными.

Рекогносцировочные упражнения направлены на формирование навыков использования языковых средств в монологическом общении. Данные упражнения выполняются в игровой форме и создают необходимые условия для формирования готовности студента к работе с текстом. Дифференцировочные упражнения предполагают анализ языкового и речевого материала с целью идентификации и дифференциации в устной речи, а также адекватности перекодирования с родного языка на иностранный в целях предотвращения межъязыковой интерференции. Можно привести следующие примеры таких упражнений:

1) прочитайте следующие интернациональные слова и догадайтесь об их значении;

2) выберите правильный перевод;

3) переведите следующие слова и словосочетания, обращая внимание на степень соотнесенности предлогов в родном и иностранном языке.

На основном этапе после знакомства с текстом по специальности осуществляется обучение студентов стратегии и тактике профессионально-делового иноязычного общения на основе текста, включая помимо собственно коммуникативного аспекта речеповеденческие и речетехнические приемы. Обучение монологическому общению на данном этапе осуществляется на основе коммуникативных упражнений, развивающих навыки и умения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности специалистов туристической индустрии. Данные упражнения представлены тремя группами:

- коммуникативно-преобразовательными;

- коммуникативно-конструктивными;

- ситуативно-ролевыми.

Коммуникативно-преобразовательные упражнения формируют целевые коммуникативные умения студентов в монологической речи на основе действий различного рода трансформаций прочитанного текста. Упражнения на грамматическую и лексическую трансформацию формируют навыки и умения решения одной и той же коммуникативной задачи разными способами, изменяя лишь лексико-грамматическую форму высказывания (объедините данные словосочетания в небольшой рассказ о знаменитых людях Беларуси). Упражнения на смысловую трансформацию нацелены на принятие коммуникативной роли (Вы – гид-экскурсовод в туристической фирме. Во время экскурсии один из туристов задал вам вопрос о жизни Евфросинии Полоцкой. Составьте высказывание, воспользовавшись данными выражениями).

В рамках коммуникативно-преобразовательных упражнений решаются учебные задачи по формированию навыков и умений функциональных типов высказываний в монологической речи; построения речевых высказываний по ролевому предписанию; употреблению разнофункциональных высказываний в рамках профессионально-ролевого репертуара. На основе упражнений данного вида студенты учатся выражать свои мысли языковыми и речевыми средствами. В рамках упражнений на смысловую трансформацию студенты должны передать, добавить определенную информацию в изменившихся условиях.

Коммуникативно-конструктивные упражнения нацелены на развитие умений, связанных с речетехническим оформлением высказывания:

Восстановите монолог-речь гида-экскурсовода во время обзорной экскурсии. Воспользуйтесь для этого предложенными фразами.

Welcome, everybody. Let me start by introducing myself....

I'll be looking after you today. Your driver today is

We are going to be on the coach quite a lot today because we are taking a sightseeing tour around....

I'll be telling you about the places we pass, and if you have any questions....

If you look to your left at the moment, you'll see a monument to....

So, I'll tell you something about this great woman who...

Now, we'll return to our coach and drive to the monument to an outstanding man of our town...

One of the ladies was asking me about the enlightening activity of Simeon of Polotsk. So, I'll tell you a bit ...

Let's continue our excursion and go along Francisk Skoryna Prospect to Francisk Skoryna Square, in the centre of which you can see....

Some of you are interested who this man was, so I'll tell you that he...

Thank you for listening. I hope you enjoyed

Вы проводите экскурсию. Туристы задают вам вопросы. С помощью информации, данной в тексте, вам нужно на них ответить.

Why did Evfrosinia go to Jerusalem ?

When were the relics transferred to Polotsk ?

Was Skorina born in an aristocratic family ?

Where did he begin his publishing activity?

What was the real name of Simeon of Polotsk?

Why did he approve of physical punishment?

Ситуативно-ролевые упражнения направлены на организацию целенаправленной речевой тренировки на базе навыков и умений монологического общения в рамках типовых ситуаций. В их состав входят упражнения на активизацию коммуникативного взаимодействия с учетом ситуации общения.

Данные комплексы упражнений регулируют потребностно-мотивационную сферу обучаемых, способствуют накоплению знаний и развитию речевых навыков и умений, делают монологическую речь студентов обращенной, образной, выразительной, подобной реальному факту коммуникации.

Список использованных источников

1. Багдасарян, М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов. / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1990. –196 л.
2. Бим, И.Л. Использование художественного текста для развития монологической речи

- на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1986. – 22 с.
3. Вейзе, А.А. Смысловый анализ при чтении иноязычного текста / А.А. Вейзе // Методика обучения ин.языку. – Мн.: Выш. школа, 1976. – С. 72-77.
 4. Григоренко, И.Н. Методика работы над инояз. текстом по специальности с использованием разных видов чтения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.Н. Григоренко. – М., 1984. – 15 с.
 5. Лытаева, М.А. Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе / М.А. Лытаева // ИЯШ. – 2004. – №3. – С. 53-58.
 5. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речевой деятельности на иностранном языке/ Р.П. Мильруд // ИЯШ. – 1999. – №6. – С. 11-12.
 6. Новожилова, Л.И. Обучение устной монологической речи на основе текста в языковом вузе (II курсе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л.И. Новожилова. – Л., 1978. – 21 с.
 7. Обучение говорению на иностранном языке: учебное пособие/ Под ред. Е.И.Пассова, Е.И. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
 8. Упражнения как средства обучения. Часть II. Учебное пособие под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
 9. Фоломкина, С.К. Текст в обучении иностранным языкам /С.К. Фоломкина // ИЯШ. – 1985. – №3.С. – 18-21.
 10. West R. Supervised Teaching Practice 1. Unit 6. Listening and Speaking. University of Manchester and Richard West, 1999. – 78 p.

ЧАЛАВЕЦТВА ЁРАТУЕЦА ПОДЗВІГАМ

Красько Н.Г., Полацкі каледж УА “ВДУ імя П.М. Машэрава, 3 курс
Навуковы кіраўнік: Лабёнак І.Г., выкладчык вышэйшай катэгорыі

Хочаш валодаць
душамі дзяцей – аддай
ім сваю душу

Настаўнік. Ганаровае званне. Праца настаўніка падобна да працы хлебараба і будаўніка – з зерняў добра і справядлівасці вырошчвае ён душу дзіцяці, з цаглянак ведаў складае розум дзіцяці. Настаўнікі вучаць матэматыцы, фізіцы, географіі, літаратуры. Яны развіваюць увагу, памяць, уяўленне, дапамагаюць знайсці свой шлях у жыцці. А галоўнае – сваімі справамі і сваімі словам выкладаюць самую складаную ў свеце навуку – быць людзьмі ў любых, нават самых складаных абставінах.

Які ён, настаўнік? Якім павінен быць? Якія рысы характару павінна выпрацаваць у сабе я, каб стаць сапраўднай настаўніцай? Гэтыя і іншыя пытанні прымусілі мяне звярнуць асаблівую ўвагу на вобразы настаўнікаў у мастацкай літаратуры. Захапіў вобраз настаўніка Лабановіча ў трылогіі Я. Коласа “На ростанях”, расчараваў вобраз настаўніка Свянткоўскага ў апавесці “Знак бяды” В. Быкава.

Якія ж яны, настаўнікі ваеннага часу? Асабліва ўсхвалявала гэтае пытанне. Гэтым і быў выкліканы выбар тэмы маёй даследчай работы.

Мэтамі сваёй працы бачу больш глыбокае знаёмства з творчасцю Васіля Быкава, з матэрыяламі Музея каледжа пра ўдзел у Вялікай Айчыннай вайне выкладчыкаў нашай навучальнай установы.

Тэма ўдзелу настаўнікаў у Вялікай Айчыннай вайне важная, актуальная. Напярэдадні 65-й гадавіны вызвалення Беларусі ад нямецка-фашысцкіх захопнікаў маладому пакаленню карысна ўзгадаць імёны тых, хто прымаў удзел у гэтай святой справе, карысна зразумець вытокі подзвігу і здрады, сумленнасці і прадажнасці.

У гісторыі і мастацтве многія прапаноўвалі і нават дэманстравалі свой адказ на філасофскае пытанне, чым уратуюцца свет і чалавецтва. Да прыкладу, усім вядома выказванне Ф. Дастаеўскага, якое стала крылатым: «Чалавецтва ўратуецца прыгажосцю». В. Быкаў не адмаўляе выснову свайго куміра (згадаем, што Л. Талстой і Ф. Дастаеўскі былі асабліва шанаваныя В. Быкавым творцы), а ўсёй сваёй творчасцю толькі канкрэтызуе яе.

Асаблівае месца ў творчасці В. Быкава адносна адказу на самае хваляючае пытанне чалавецтва, чым яно ўратуецца, належыць аповесці «Сотнікаў».

Для пачатку звярнем ўвагу толькі на адну акалічнасць. З усіх быкаўскіх твораў ёсць толькі адзін, названы імем яго героя. Толькі для аднаго свайго героя В. Быкаў зрабіў такое выключэнне. Мабыць, у гэтым вобразе ёсць нешта такое, што вылучае яго з усіх астатніх, мабыць, у ім рэалізавана самае вызначальнае ў светапоглядзе, светаразуме пісьменніка, якія ён сам вызначыў як канцэпцыю, г. зн. — самае галоўнае ў творы і ўсёй творчасці наогул...

Вызначыць аўтарскую канцэпцыю адносна асобы ў бесчалавечных абставінах дапамогуць адказы пісьменніка на ім жа пастаўленыя пытанні:

- Што ёсць чалавек перад знішчальнай сілай бесчалавечных абставін?

- Што залежыць ад чалавека ў сітуацыі, калі ўсе магчымасці чалавека перамагчы абставіны вычарпаны ім да канца?

- На што здольны чалавек у сітуацыі, калі кола яго магчымасцей звужаецца да кропкі?

Творы Быкава дапамагаюць падрабязна даследаваць «д'ябальскія» абставіны, бесчалавечныя ўмовы, сітуацыі выбару. Абставіны ўжо тым бесчалавечныя, таму што патрабуюць ад герояў выбару паміж смерцю і жыццём цаною сумлення. У аповесці «Сотнікаў» акрэслена такая сітуацыя: два партызаны, выконваючы заданне, трапілі ў палон і былі кінуты ў камеру. Там апынуліся і тыя, хто сустраўся героям зусім выпадкова, — Дзёмчыха і лісянкоўскі стараста Петра Качан. З імі ў камеры і іншыя нявінныя ахвяры, сярод якіх яўрэйская дзяўчынка Бася. Нам трэба даследаваць не саму сітуацыю, а выбар, які зроблены галоўнымі героямі — Сотнікавым і Рыбаком.

Цікавыя вытокі, матывы ўчынкаў: чаму да пэўнага моманту Рыбак і Сотнікаў ішлі, вобразна кажучы, адной дарогай, а потым кожны пайшоў сваёй? Адзін пайшоў у шырокую браму і па прасторнай дарозе ў пагібель, а другі пайшоў у вузкую браму па цеснай дарозе, якую «нямногія знаходзяць», — у жыццё. Пераканальна паказана ў аповесці, якія наступствы вынікаюць з учынкаў. Сапраўды, здзейснены ўчынак ужо перастае належаць толькі чалавеку, які яго здзейсніў. Больш за тое, учынак выходзіць з-пад кантролю «аўтара», набывае неабарачальныя наступствы, дзейнічае ўжо паміма волі «аўтара».

І ў Сотнікава, і ў Рыбака аднолькавае адчуванне безвыходнасці становішча. Аднак у гэтай сітуацыі Сотнікава трывожыла, «што можа не стрываць фізічна, — іншага ён не баяўся». Рыбак жа «пакутаваў ад бяссілля, ад немагчымасці звярнуцца да выпрабаванага сродку — сілы, каб уратаваць сябе. Адсутнасць усялякага выбару надта звужала яго магчымасці...».

Для дасягнення абсалютнай, высокай мэты — захаваць жыццё, уратавацца — Рыбаком прапаноўваліся несумяшчальныя з мэтай сродкі. Сотнікава не менш, чым Рыбаку, хацелася жыць (Сотнікаў, «чуваць было,

быццам насцярожыўся, напяўся, дыханне яго прыглушэла, здаецца, ён нешта думаў»), але ён разумеў, што мэта і сродкі несумяшчальныя: «"Нічога не выйдзе! ...Гэта — машына! Або ты будзеш служыць ёй, або яна сатрэ цябе ў парашок!" — задышліва прасіпеў Сотнікаў».

Пра Сотнікава Рыбак падумаў як пра дзівака, не ўсведамляючы, што тым самым дае яму найвышэйшую ацэнку: «Як у жыцці, так і перад смерцю ў яго на першым месцы ўпартасць, нейкія там прынцыпы, а ўвогуле ўся справа ў характары».

У артыкуле В. Быкаў «Як была напісана аповесць "Сотнікаў"» (Быкаў В. Праўдай адзінай. Літаратурная крытыка, публіцыстыка, інтэрв'ю. Мн., 1984. С. 96—97) расказвае пра лес чалавека, які стаў прататыпам вобраза Рыбака. Гэтага чалавека лічылі загінуўшым. Пра яго гераізм і мужнасць расказвалі маладым, на яго прыкладзе вучыліся ваяваць. Яго батальён трапіў у акружэнне, але камбат умела камандаваў абаронай да канца, таму і быў «пасмяротна» ўзнагароджаны. Але камбат не загінуў, а трапіў параненым у палон. Перад ім было дзве дарогі: або пакутніцкая смерць у лагеры, або служба ў арміі генерала Уласава. Былы камбат спадзяваўся, што яму пашчасціць у зручны момант перабегчы да сваіх. Чалавек пралічыўся: ён зноў трапіў у палон, але ўжо да сваіх жа. В. Быкаў пісаў, што Рыбак «не нягоднік па натуре. ... Але няўмольная сіла абставін вымусіла кожнага зрабіць самы рашучы ў чалавечым жыцці выбар — годна памерці або застацца жыць подла. І кожны выбраў сваё».

Пісьменнік аповесцю «Сотнікаў» дае свой адказ на пытанне, што залежыць ад чалавека ў сітуацыі, калі ўсе намаганні перамагчы абставіны вычарпаны ім да канца і кола яго магчымасцей звужаецца да кропкі.

Пра аповесць «Сотнікаў» можна з поўным правам сказаць, што гэта трагедыя: загінулі самыя лепшыя, самыя высакародныя... Але гэтую трагедыю можна канкрэтызаваць словам «аптымістычная».

Аповесць напісана ў 1970 г. На працягу амаль чвэрці стагоддзя філасофская канцэпцыя В. Быкава адносна абставін і асобы, рэалізаваная з незвычайнай мастацкай сілай у «Сотнікаве», будзе вызначальнай і для ўсіх астатніх твораў пісьменніка. Толькі ад чалавека залежыць, як скарыстае ён магчымасці, што даюцца жыццём. Тым больш важна, як скарыстае свае духоўныя магчымасці Настаўнік.

Аповесць В. Быкава «Абеліск» пра трагедыю вайны, у выніку якой гінулі і дзеці, пра подзвіг настаўніка, які зрабіў усё магчымае, нават ахвяраваў жыццём, каб выратаваць дзяцей, пра тое, што трэба помніць пра мінулае, пра герояў і ахвяр, пра неадназначнасць ацэнкі і людскога ўспрымання адных і тых жа ўчынкаў, пра небяспеку бездухоўнасці ў такіх яе праявах, як бяспамяцтва, прагматызм, цынізм.

Аповесць В. Быкава «Абеліск» - усведамленне аўтарам духоўнасці як умовы існавання нацыі, яе перспектывы, а таксама яго трывога і грознае папярэджанне пра наступствы бездухоўнасці ў любых яе праявах, у тым ліку і ў ідэі прагматызму, «арыфметычнага гуманізму».

У аповесці «Абеліск» (1971) праблема гераічнага і ў сувязі з ёй пісьменніцкае светаразуменне ўвасоблены асабліва канцэнтравана і пафасна.

У адрозненне ад большасці быкаўскіх твораў аповесць да ўсяго яшчэ і вострапалемічная. Сюжэт аповесці «цэментуецца» палемікай паміж былым загадчыкам райана Ткачуком і цяперашнім — Ксяндзовым. Ткачук лічыць, што ўчынак Мароза быў гераічным, а таму імя настаўніка неабходна

напісаць на абеліску, які ўзведзены на месцы пахавання яго і яго вучняў. «Пакуль я жывы, я не перастану даказваць, што такое Мароз! Уваб'ю ў самыя глухія вушы... Я дакажу!» Справай свайго жыцця, якое ўжо на схіле, лічыць Ткачук увекавечанне імя настаўніка Мароза і вяртанне людзям памяці пра яго.

«Гераічная гісторыя» Мароза ўвасоблена пісьменнікам рэтраспектыўна: Ткачук расказвае пра трагічныя падзеі мінулага карэспандэнту, якога некалі настаўнік Міклашэвіч, вучань Мароза, прасіў прыехаць і дапамагчы разабрацца ў адной забытанай справе.

Экстрэмальнай сітуацыяй выбару выпрабоўваецца настаўнік Мароз, а праз рэтраспекцыі (успаміны Ткачука) даследуюцца вытокі і матывы подзвігу Мароза. Аднак пісьменнік выпрабоўвае і іншых герояў, ужо нашых сучаснікаў, адносінамі да мінулага, памяццю пра яго. З вялікай мастацкай сілай і пераканальнасцю сведчыць ён, што ўлада «чумы» не скончылася. Быкаў-прарок папярэджвае, што ў новай схватцы з «чумой» чалавек можа і прайграць.

Пісьменнік неаднаразова падкрэсліваў, што самае вялікае наша няшчасце — наша адвечнае бяспамяцтва. Асабліва страшна, калі скептыцызм і цынізм у адносінах да памяці як духоўнай каштоўнасці ідзе ад уладароў, ад чыноўніцтва, якое прадстаўляе Ксяндзоў. Усімі сваімі творамі В. Быкаў даводзіць, што зло тым страшней, чым большай уладай яно надзелена. Аповесцю «Абеліск» пісьменнік папярэджвае пра разбуральныя наступствы ваяўнічай бездухоўнасці, надзеленай уладай.

Творчасць В. Быкава — гэта не толькі праўда пра вайну і абеліск загінуўшым, гэта яшчэ глыбіннае даследаванне мінулага ў імя будучага.

Героі твораў Васіля Быкава ўспрымаюцца як жывыя, бо мастак слова прайшоў усю вайну і ведаў яе ва ўсіх жахлівых і звычайных падрабязнасцях. Але, акрамя свайго асабістага ваеннага вопыту, Быкаў для напісання сваіх твораў выкарыстоўваў творчую фантазію, без якой мастацкая літаратура ўвогуле немагчыма. Аднак “подзвігі духу” здзяйснялі настаўнікі не толькі ў творах Быкава. Аб гэтым сведчаць матэрыялы Музея Полацкага каледжа пра выкладчыкаў Полацкага педагагічнага вучылішча (так раней называўся наш каледж), удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны. Вось некаторыя з іх: Ярмук Надзея Платонаўна, Марыненка Таццяна Савельеўна, Пацэй Пётр Купрыянавіч, Кляцкоў Фёдар Мікітавіч, Кутузава Надзея Герасімаўна, Ягадка Вольга Трафімаўна, Сухарукаў Іван Андрэевіч, Пятровіч Барыс Васільевіч.

Пра ўдзел некаторых з іх у Вялікай Айчыннай вайне, пра здзейсненыя подзвігі многа цікавай інфармацыі заходзіцца ў Музеі Полацкага каледжа.

Вывучэнне твораў В. Быкава, матэрыялаў пра выкладчыкаў Полацкага педагагічнага вучылішча, якія прымалі ўдзел у барацьбе ў час Вялікай Айчыннай вайны, падводзіць да высновы: хочаш валодаць душамі дзяцей – аддай ім сваю душу. Вобразамі настаўнікаў Сотнікава, Мароза, Міклашэвіча В.Быкаў сцвердзіў сутнасць сваёй філасофскай канцэпцыі: нават у самых бесчалавечных абставінах ад чалавека залежыць галоўнае – скарыстаць “апошнюю міласць і святую раскошу”, гэта значыць застацца чалавекам. Чалавецтва ўратаецца подзвігам духу такіх людзей, здольных у запамежнай сітуацыі выбару пайсці на Галгофу за “вышэйшую справядлівасць” у імя жыцця на зямлі. У гэтым аптымізм пісьменніка і жыццесцвярджалны пафас глыбока трагічных яго твораў.

У поўнай меры пацверджаны гэтыя думкі і гераізмам былых выкладчыкаў Полацкага каледжа – удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны. Толькі мужныя, адважныя людзі маглі зрабіць правільны выбар у экстрэмальнай сітуацыі. З упэўненасцю можна праводзіць паралелі: настаўнік Сотнікаў з аповесці В. Быкава – настаўніца Тацяна Марыненка з вёскі Зялёнка Полацкага раёна; загадчык раяна Ткачук з аповесці “Абеліск” В. Быкава – Пётр Купрыянавіч Пацэй, выкладчык нашага каледжа, дырэктар з 1962 па 1978 гады, з 1956 па 1958 г. – загадчык Лепельскага раяна; настаўнік Павел Міклашэвіч з аповесці В. Быкава “Абеліск” – былая выкладчыца нашага каледжа Ярмак Надзея Платонаўна, якая зрабіла ўсё магчымае, каб пакінуць памяць пра сваіх баявых сяброў, своеасаблівы абеліск: успаміны, вершы, апавяданні.

Матэрыялы, сабраныя ў нашым музеі, вартыя цэлай кнігі, кнігі цікавай і пазнавальнай. Яны – сімвал мужнасці нашых выкладчыкаў, іх адзіна правільнага выбару – у бесчалавечных абставінах застацца Чалавекам і Настаўнікам.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бельскі, А.І. Класікі і сучаснікі ў школе. - Мн., АБЕРСЭВ, 2005.
2. Бугаеў, Дз.Я., Верціхоўская, М.І., Верціхоўская В.У. Вывучэнне творчасці В. Быкава ў школе. – Мн., АБЕРСЭВ, 2005.
3. Быкаў, В. Збор твораў ў шасці тамах. Т. 1, 3 – Мн., Мастацкая літаратура, 1993.
4. Макмілін, А. Беларуская літаратура ў 50-60-я гг. XXст. – Мн., Беларускі кнігазбор, 2001.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Кривко Д.Н., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Юржиц С.Л., преподаватель

Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в образовательный процесс наложили определенный отпечаток на развитие личности современного человека, в частности - ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий на телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, изменяются и его любимые герои и увлечения. В отличие от других видов деятельности игра содержит цель в самой себе; посторонних и отделенных задач в игре ребенок не ставит и не решает. Игровые действия становятся целесообразными: приступая к строительству “города” или к лечению “больного” ребенок знает, что и как он будет делать и что получится в результате игры.

Актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. «Игра – это самостоятельный вид познавательной деятельности; самая свободная и естественная форма проявления деятельности, в которой осознается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активности, само-

познания, самовыражения; путь поиска ребенком в коллективах сотоварищей, в обществе, человечестве, во Вселенной; свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество; главная сфера общения детей» ([1], [78]).

Познавательные процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того, чтобы удовлетворить свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на различные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Поэтому, без участия познавательных процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты. Большой вклад в изучение и развитие познавательных процессов внесли и такие ученые, как: Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Сахаров, А.Н. Соколов, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и др.

Игра помогает активизировать школьников в обучении, преодолевать скуку, уходить от шаблонных решений интеллектуальных и поведенческих задач, стимулирует инициативу и творчество.

Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка и пр.). Игра — это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, дети учатся не так, как взрослым удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Информатизация общества в современных условиях предусматривает обязательное применение компьютеров в образовании, что призвано обеспечить компьютерную грамотность и информационную культуру учащихся. В зависимости от того, какую цель ставит перед собой учитель, возможно применение компьютерной программы – компьютерной игры, используя возможности компьютерных технологий для развития познавательного интереса. В начальной школе очень важно дать не только твердые знания начал изучаемых предметов, но и увлечь школьников этим предметом.

Игра – это одно из проявлений интеллекта, его неотъемлемое свойство. И чем интеллектуальнее человек, тем более он должен быть склонен к игре.

Л.С. Выготский еще в 20-х годах прошлого столетия обратил внимание на изменение содержания и динамики детской игры, «игры организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил». ([2], [67]).

Труд и игра имеют способность усиливать друг друга, взаимопроникать друг в друга. Они родственны по происхождению, по сверхзадаче. Игра – это занятие не по обязанности, а добровольное, по желанию, приносящее радость, и эта радость свободна от расчета на вознаграждение. Она не похожа на учение, труд, искусство и другие серьезные стороны жизни, но способна во многом воспроизводить, моделировать абсолютно любые из них; и, наконец, в игре создается на время особый, условный мир, со своими законами.

Применение компьютерных игр – эффективный метод в развитии познавательных процессов. Компьютерные технологии, как на уроке, так и во

внеурочное время позволяют развивать у учащихся алгоритмическое и логическое мышление, воображение, желание самоутвердиться, получить конечный результат. Необходимо упражнения детей в применении полученных знаний на практике, а также учета индивидуальных и возрастных особенностей. Таким образом, «ребенок, овладевая навыками учебной деятельности в форме игры, осваивает и основные способы выполнения учебных заданий». ([3],[89]).

Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку независимо от профессии. Все это предъявляет качественно новые требования к начальному образованию, цель которого – заложить потенциал обогащенного развития личности.

Обучение с помощью компьютерных игр является демонстрационным, наглядным. Компьютерные программы дают возможность получить на экране дисплея красочные, динамичные иллюстрации к изучаемому материалу. Игры практикума строятся по принципу самоконтроля, сам сюжет подсказывает ребенку, какой ход решения он принял: верный или неверный. «Понятная детям объективность оценок компьютера, его беспристрастность ведет к становлению способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности. Сформировавшиеся способности ребенка к замещению реального предмета игровым с переносом на этот предмет реального значения, действия являются необходимым условием его дальнейшего осмысленного оперирования символами и знаками». ([4], [38]).

Условия, обеспечивающие привлекательность компьютерных игр, могут быть трансформированы в требования к играм в образовании:

- Игровая оболочка: должен быть задан игровой сюжет, мотивирующий всех участников на достижение игровых целей.
- Включенности каждого: команды в целом и каждого участника лично; возможность достижения выигрыша должна быть у каждого члена команды.
- Возможность действия для каждого участника. Должны быть проработаны и заложены в игровую оболочку не только мотивы, но и возможность самостоятельного активного действия для каждого участника, таким образом, чтобы он мог принимать решения, выбирать варианты способов действия, имел право отказа от действия и т.д.
- Результат игры должен быть различен в зависимости от усилий играющих; должен быть риск неудачи.
- Игровые задания должны быть подобраны так, чтобы их выполнение было связано с определенными сложностями.
- С другой стороны, задания должны быть доступны каждому участнику, поэтому необходимо, во-первых, учитывать уровень участников игры; и, во-вторых, задания подбирать от легких до тех, выполнение которых требует значительных усилий (формирование новых знаний и умений).
- Вариативность – в игре не должно быть одного единственно возможного пути достижения цели.
- Должны быть заложены разные средства для достижения игровых целей.

Из перечисленных требований, очевидно, что игра – очень время- и трудоемкая форма. Подготовка игры требует обыкновенно на порядок

большого количества времени, нежели ее проведение. Существует также опасность возникновения зависимости от игры.

Игра – это эффективный способ развития познавательной активности, но, внедряя игры в образование, необходимо учитывать возможные опасности и ограничения игры.

Заключение

Компьютерные технологии (в частности, компьютерные игры) являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению предмета. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации.

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых программ для современной школы. Анализ литературы подвел к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников.

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным.

Список цитированных источников

1. Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальной школе. – М.: “Просвещение”, 1984.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология – М. “Просвещение”, 1991.
3. Ситаров В.А. Дидактика. – М. “Просвещение”, 2002.
4. Белавина И.Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. – 1991. - №3.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Крупенченко Н.Н., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», магистрант
Научный руководитель: Снопкова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры педагогики

Введение

Подход есть то основание, «что остается неизменным при анализе и проектировании любого конкретного явления» [1, с. 258] (в том числе процесса профессионально-личностного становления). Подход выступает в качестве исходной, комплексной нормы, которая задает целостность всякой деятельности. Мы считаем, что выделенные теоретико-методологические подходы являются наиболее актуальными и инструментальными в современной социокультурной ситуации, нормирующие содержание высшего образования.

Основная часть

По мнению Н. Б. Шмелевой суть системного целостного профессионально-личностного становления и развития социального работника как профессионала не может быть полноценно решена без опоры на совокупность методологических принципов [2]. Одним из таких принципов выступает *системный подход*.

Системный подход предполагает выделение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют его внутреннюю природу и качественное своеобразие, принципы его построения, структурирования. В соответствии с данным подходом профессиональную деятельность – социальная работа следует рассматривать как целостный объект, состоящий из различных компонентов, например, профессиональные действия, отношения, профессионально-ролевые позиции и др.

До настоящего времени в теории и на практике доминировал и доминирует *функциональный подход* к анализу профессиональной деятельности любого специалиста. «В этом подходе нет ничего предвзятого, - отмечает В.А. Сластенин, - пока он рассматривается как один из этапов исследования, призванный задать некое общее представление о технологической структуре профессионального труда и его инвариантных характеристиках. Но поскольку профессией социального педагога (социального работника) можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте, профессионально-педагогическое образование должно быть ориентировано прежде всего на личность специалиста» [2].

С позиции *лично-деятельностного подхода* личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве. В то же время они обладают относительной самостоятельностью и неосвободимостью друг к другу. Профессиональная деятельность социального работника задает ему определенные личные параметры, которые адекватно отражают ее функциональную структуру и создают субъективные предпосылки для ее продуктивной реализации. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника – внутренне неделимый процесс.

Позиционно-ролевой подход находит отражение как в педагогическом процессе подготовки специалиста, так и в его деятельности. Рассматривая структуру содержания и функциональные особенности социальной работы как вида профессиональной деятельности, различные авторы (В. Г. Бочарова, Н. С. Данакин, Л. Д. Демина, И. А. Зимняя, И. М. Лавриненко, А. И. Ляшенко, П. Д. Павленок, А. С. Сорвина, Л. В. Топчий, Е. И. Холостова, П. П. Украинец и др.), и как показывает практика, отмечают большой фундамент функционально-ролевых обязанностей. В связи с этим формирование и развитие личности профессионала – процесс, ставящий задачу освоения многими профессиональными обязанностями, функциями и ролевым поведением и отношениями как к личности клиента, его проблемам, окружающей действительности, так и самому себе, и другим людям.

Рассмотрим основные функции социального работника с точки зрения выделенного подхода [2].

Сигнально-операционная функция. Представляет собой возможность своевременно исследовать проблемную ситуацию, объективно оценить варианты творческого решения проблемы и сформировать план действий (при разрешении конфликта необходимы сочетание различных форм и методов психолога – педагогической работы, проработка различных вариантов решения проблемы).

Функция оптимизации. Включает в себя восстановление оптимального равновесия во взаимоотношениях, в возможностях развития и эффективного функционирования социальных субъектов и систем.

Интегративно-стабилизирующая функция влияет на процесс определения этапов профессиональной деятельности, на объединение личных и профессиональных интересов будущих специалистов, установление стабильности, интеграции форм и методов работы с различными категориями клиентов (например, личностное осмысление работы с детьми и подростками, находящимися в социально опасном положении, четкое определение этапов социально-реабилитационной работы).

Ориентировочно-инновационная функция связана с возможностью эффективной организации профессиональной деятельности на различных этапах формирования новой системы отношений или координации элементов старой с целью их адаптации к новым условиям.

Мотивационно-ценностная функция проявляется в формировании морально-ценностных предпочтений, форм поведения студентов вуза – будущих специалистов по социальной работе. Способствует становлению зрелой формы мыслей, мотивов, ценностей, всей направленности личности, самоутверждению в профессиональной деятельности, реализации уникальных способностей личности.

Преобразовательная функция состоит в направлении межличностных, межгрупповых ценностей и норм поведения будущих специалистов на процесс организации социально успешного пространства.

Профилактическая функция ориентирована на оздоровление психологического климата в коллективе специалистов, коррекцию отношений клиентов, исследование возможных проблем, улаживание возникших конфликтов и обострившихся разногласий, что ускоряет процесс социальной адаптации безнадзорного несовершеннолетнего.

Рефлексивная (контрольно-оценочная) функция. Рефлексия – это не только технология конструктивного разрешения конфликтов, которые нередко возникают в работе, но и возможность самоизучения, анализа причинно – следственных связей, реализации личностно – профессиональных ценностных ориентиров.

Функция творческой самореализации и самообразования. Признак профессиональной компетентности социального работника – умение соотносить имеющиеся знания с целями, условиями и способами практической деятельности. В этой ситуации процесс накопления опыта приобретает творческий характер, пробуждает живую мысль, ведет от частного к общему, от практики к теории и наоборот. Отсюда формирование профессиональной компетентности специалиста ориентировано на процесс саморазвития творческого потенциала личности, которое возможно с личным подходом, направленным на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий.

Вышеперечисленные функции содержательно реализуются в задачах социальной работы с различными категориями населения.

В контексте позиционно – ролевого подхода позиция есть неременная характеристика личности. Без осознания, без способности сознательно занять определенную позицию, нет личности. Позиция, как бы она не трактовалась, не может быть рассмотрена вне системы ее отношений. Например, Л. Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых позиций, которые раскрывают ролевой репертуар социального работника:

- ✓ информатор, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д.;
- ✓ друг, если он стремится проникнуть в глубину проблемы и самочувствие клиента;
- ✓ диктатор, если он насильственно внедряет ценностные ориентации, диктует нормы поведения клиенту;
- ✓ советчик, если он использует осторожное уговаривание;
- ✓ проситель, если он упрощает клиента быть таким «как надо», забывая свой статус полномочия;
- ✓ вдохновитель, если он стремится увлечь (зажечь) интересными целями, перспективами клиента;
- ✓ консультант, если он рекомендует оптимальные шаги [2].

Различные функции социальной работы побуждают специалиста выполнять самые разнообразные роли: по информированию, стимулированию, консультированию, посредничеству, организации, координации и т. д. Успех их профессиональной деятельности зависит от того, как им удастся исполнить функционально – профессиональные роли.

Акмеологический подход позволяет вскрывать и приводить в движение личностные резервы, способствуя эффективности процесса профессионально личностного развития и саморазвития специалиста социальной сферы.

Заключение

Таким образом, мы считаем важной и перспективной задачей теоретико – методологическое обеспечение процесса профессионально – личностного становления, в который будет включен будущий социальный работник с целью развития как личностных характеристик, так и профессиональных способностей.

Список цитированных источников:

1. Снопкова, Е. И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования // Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 560 с.
2. Шмелева, Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: Учебное пособие. – 2-е изд. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 196с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Курцева К.О. (г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)

Научный руководитель: Григорович Н.П., преподаватель

Важнейшая задача школы – предоставить каждому ученику возможность реализовать свой интеллект и творческий потенциал, а также создать условия для формирования личности, способной к самооценке, самоутверждению, самоконтролю, стремящейся к новым знаниям. А это значит, что возникает необходимость искать новые приёмы и средства обучения. Следовательно, кардинальному изменению должна быть подвержена та часть урока, которая связана с введением новых знаний. На современном уроке всё должно быть по-другому: и психологическая атмосфера занятий, и учебное содержание, и методика преподавания, нацеленная на то, что учащиеся должны «открывать» знания, а не получать их в готовом виде. Имен-

но активная деятельность учеников позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися. В этом и состоит суть *проблемно-диалогического* обучения, которое в настоящее время является весьма актуальным. Проблемно-диалогическое обучение – это тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством специально организованного диалога [2, с. 21].

Наблюдение уроков, собеседования с учителями, пробные уроки по русскому языку позволяют сделать вывод, что данная технология принципиально меняет роль учащегося на уроке: он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Ученик, как показали, например, уроки учителя ГОСШ № 19 г. Орши Емельяновой С.П., финалиста Республиканского конкурса «Учитель года 2009», активно участвует в каждом шаге обучения: он принимает учебную задачу, анализирует способы её решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок. Свобода выбора делает, на наш взгляд, обучение истинно сознательным, продуктивным и, как показывает рефлексия на уроке, более результативным.

Проблемное обучение в начальной школе, как отмечают многие исследователи, очень важно, ведь специфика младших классов основана на формировании умений и навыков, а мышление начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения [1, с. 17]. Поэтому проблемная ситуация на уроке создаётся с учётом реальных противоречий, значимых для детей. Только в этом случае она является мощным источником мотивации их познавательной деятельности.

На уроке предъявления нового материала в соответствии с указанной технологией должны быть проработаны 2 звена: *постановка учебной задачи и поиск её решения*. Постановка проблемы – это этап формулирования нового знания. Постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного диалога.

Исследователь Мельникова Е.Л. указывает на 2 вида диалога: *подводящий и побуждающий* [2, с. 9]. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которые активизируют и развивают логическое мышление учеников. Этот способ постановки учебной проблемы не требует создания проблемной ситуации. Это цепочка вопросов и заданий, которые подводят учащихся к формулированию темы урока. Учитель сообщает:

- На доске дана запись букв Д Б Е М К А С Т У Х Ц Э Ш Ь И. Прочитайте буквы. Назовите каждую третью. (Е А У Э И). Какой буквы не хватает? (Ы). Какова тема нашего урока? (Гласные буквы и звуки).

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику выработать по-настоящему творческий подход к работе. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие и сформулировали проблему. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить «гипотезы», т.е. обеспечивает «открытие» знаний путём проб и ошибок. Обратимся к примеру.

На доске дана таблица в следующем виде:

к морковке	к моркови
к кровати	к кровати

- Можно ли сразу ответить, почему в данных словах разные оконча-

ния? (Этот проблемный вопрос мотивирует дальнейшую работу учеников по поиску правильного ответа под руководством учителя).

- *Что общего в этих словах? (Падеж). Что общего в парах слов? (У них одинаковый корень). Чем различаются пары слов? (Окончаниями, склонением, наличием суффикса -к- с уменьшительно-ласкательным значением). Можем ли мы сразу определить, какие буквы писать в окончаниях? (Нет). Почему?*

На этот проблемный вопрос ребята смогут ответить, если догадаются, что звуки стоят в слабых позициях.

Созданная проблемная ситуация побуждает рассуждать, анализировать, обобщать, делать выводы, мыслительная деятельность учеников направляется в нужное русло. Повышается активность, т.к. для диалога с учителем ученику нужны и смелость, и решительность. Кроме того, в работу вынужден включаться практически весь класс, что гарантирует усвоение нового материала большинством учеников.

Место проблемного диалога – рядовой урок введения нового материала. Для уроков русского языка более типична проблемная ситуация с предъявлением практического задания, основанного именно на новом материале. А поскольку задания могут быть выполнены учениками по-разному, на уроках возникает ситуация с разбросом мнений, и побуждающий диалог звучит так:

- *Задание было одно. Почему получились разные варианты? Чего мы ещё не знаем?*

Побуждающий диалог требует от учителя последовательного осуществления следующих действий:

- создание проблемной ситуации;
- побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- побуждение к формулированию учебной проблемы;
- принятие предлагаемых учащимися формулировок учебной проблемы.

Следует отметить, что учебную проблему можно поставить следующими способами:

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог.
2. Подводящий к теме диалог.
3. Сообщение темы с мотивирующим приёмом.

Каждый из этих способов имеет свою особенность. При выходе из проблемной ситуации учитель побуждает ребят осознать противоречие и сформулировать проблему – в результате развиваются творческие способности и, конечно, речь. Подводящий диалог, без сомнения, активизирует логическое мышление учащихся, а также речь, что очень и очень важно для младшего школьника. При сообщении темы с мотивирующим приёмом развивающий эффект, по мнению учителей, меньше. Нельзя не признать, что у всех трёх способов есть и принципиальное сходство: каждый из них подводит класс к решению интересной учебной задачи. Все три способа, как показали исследования Мельниковой Е.Л., обеспечивают рост учебной мотивации [2, с. 47]. Здесь на этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. А на этапе поиска решений выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Итак, сделаем несколько важных выводов. На проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством побуждающего или подводящего диалога помогает ученикам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Тем самым у

школьников вызывается интерес к новому материалу, формируется познавательная активность. Затем посредством побуждающего или подводящего диалога учитель организует поиск решения. При этом достигается подлинное понимание учениками материала, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался сам.

Сравним проблемно-диалогический урок с традиционным: поиск решения редуцируется до изложения готового знания, а постановка проблемы сводится к сообщению самим учителем темы урока. Следовательно, те знания, которые ученики «добывали» сами, глубже и прочнее, чем те, которые учитель преподнёс в готовом виде.

Немаловажно и то, что проблемно-диалогический метод удачно сочетается с такими формами обучения, как групповая, парная.

«Единственный путь, ведущий к знаниям, - это деятельность», - писал Б.Шоу. Проблемно-диалогическая технология обеспечивает деятельностный характер образования, позволяет ученикам с разными уровнями обученности активно участвовать в образовательном процессе.

Список цитированных источников

1. Новак, Н.А. Применение проблемно-диалогической технологии на уроках // Начальная школа. Плюс. – 2008. - № 8. – с. 17-20.
2. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2006.

КОМПЬЮТЕР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лабейко Ю.М., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс)
Научный руководитель: Огородникова О.А.,
преподаватель высшей категории

В настоящее время компьютеризация охватила практически все сферы человеческой деятельности. В эпоху научно-технического прогресса одним из факторов демократизации образования является компьютеризация процесса обучения. Компьютер может быть использован как при подготовке к урокам, так и непосредственно в учебном процессе.

Целью нашего исследования является изучение возможностей использования компьютера на уроках русского языка в начальной школе в целях формирования орфографической зоркости учеников.

Использовать компьютер для формирования орфографической зоркости младших школьников можно при объяснении нового материала с целью максимального усвоения, оптимальном закреплении пройденного материала, контроле и самоконтроле знаний ученика.

В настоящее время уже разработано программное обеспечение практически по любому предмету, в том числе и по русскому языку. Оно включает в себя обучающие и контролирующие программы. Например, существует программа «RUSSIAN», которая включает в себя весь школьный курс русского языка. Программа «RUSSIAN» удобна своей универсальностью. Она может быть использована и для самоконтроля, и для контроля со стороны учителя.

Для формирования орфографической зоркости младших школьников широко используются компьютерные слайды (презентации).

Что же нового дает использование мультимедийных презентаций?

Во-первых, удобство демонстрации. Соединяются в одной презентации все средства ТСО: видео, таблица, магнитофон, диаграммы. Использование других программ: PhotoShop, Paint и др.

Во-вторых, методические преимущества: возможность остановить, детально рассмотреть зрительный ряд, вернуться к предыдущим слайдам, компьютер выступает в роли доброжелательного, терпеливого собеседника.

В-третьих, решение дидактических задач, значительно активизируется мнемонические центры личности, что приводит к прочности усвоения материала и быстрому его усвоению, повышается заинтересованность, развиваются коммуникативный потенциал личности. Создаются психологические и дидактические предпосылки активной речевой деятельности учащихся, а увлеченность, радость, вызываемые процессом учения и его результатом, придают новые силы, сообщают деятельности высокую энергию.

Учитель начальных классов может использовать информационные возможности Интернета по следующим направлениям:

- самообразование, самостоятельное повышение своей квалификации на основе информации, содержащейся в сети, изучения опыта работы;
- свободный доступ ко многим периодическим изданиям: газетам, журналам, вестникам и т.д.;
- получение информации о новейших педагогических технологиях и системах;
- разработка конспектов и дидактических материалов по русскому языку;
- знакомство с новыми книгами, учебниками и учебными пособиями, возможность их приобретения в Интернет – магазинах;
- поиск единомышленников и коллег в других регионах, переписка с коллегами и друзьями.

Для изучения данной проблемы нами было проведено анкетирование учителей начальных классов школы, которая является базовой по педагогической практике по вопросам: 1. Используете ли вы компьютер при подготовке наглядных средств обучения к урокам русского языка? 2. Используете ли вы компьютер при подготовке раздаточного материала к урокам русского языка? 3. Пользуетесь ли ресурсами сети Internet при подготовке к урокам русского языка? 4. Как вы считаете, может ли работа с текстовыми редакторами WinWord, WordPad, AlkelPad способствовать развитию орфографической зоркости младшего школьника? 5. Ваше отношение к использованию компьютерных технологий на уроках русского языка.

При подготовке наглядных средств для уроков русского языка 54% опрошенных используют компьютер постоянно, 34% - иногда и 12% никогда не пользуются компьютером. Данный выбор во многом обусловлен наличием или отсутствием компьютера дома или на рабочем месте. При подготовке раздаточного материала к урокам русского языка 50% прибегают к помощи компьютера лишь иногда. Ресурсами сети Internet при подготовке к урокам русского языка постоянно пользуется 30% учителей, иногда – 36% и вовсе не пользуется 34% опрошенных.

Можно сделать вывод о том, что недостаточная возможность доступа к сети и определенная стоимость этой услуги часто влияют на выбор учителей. Боль-

шинство опрошенных (76%) считают, что работа с текстовыми редакторами WinWord, WordPad, AlkelPad может способствовать развитию орфографической зоркости младшего школьника. Отношение к использованию компьютерных технологий на уроках русского языка на 100% положительное.

Мы предлагаем перечень наиболее полезных ссылок на сайты, посвященные методике преподавания русского языка, русскому языку, педагогике в целом:

1. <http://www.p-shkola.ru> - Журнал "Печатковая школа"
2. <http://www.minedu.unibel.by/> - Министерство образования Беларуси
3. <http://www.fio.by/> - Республиканский центр интернет-образования в Беларуси
4. http://www.bitpro.ru/ТТО/1998-99/d/varchenko_d.html - Компьютер как дидактическое средство при изучении русского языка в начальной школе
5. <http://www.bumerang.ru/book/book.asp?id=76056&r=21> - Справочное пособие по русскому языку для начальной школы. Уроки русского языка в 3 классе [24]
6. <http://www.ug.ru/> - «Учительская газета»
7. <http://www.school.edu.ru/> - Российский образовательный портал
8. <http://www.metodika.ru/?id=29> - Возможность скачать сказки для детей 2-4 классов, обучающие русскому языку и др.

Список цитированных источников

1. Башарова К.К. Использование компьютера на различных этапах урока русского языка // <http://www.rusedu.info/Article16.html>
2. Молокова, А.В. Информатизация начальной школы (концептуальные положения) / Под редакцией И.М. Бобко, Ю.Г. Молокова. Новосибирск, 2004
3. Тонких А.П. Интернет и его ресурсы для учителя начальных классов // Начальная школа плюс: до и после. 2005 № 12

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Лапицкая К.С., (Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
4курс)

Научный руководитель: Чалей И.Д., магистр педагогических наук

Человек не только познает действительность в процессах восприятия, памяти, воображения и мышления, но вместе с тем и относится так или иначе к тем или иным фактам жизни, испытывает те имеет своим источником деятельность и общение, в которых оно возникает, изменяется, укрепляется или угасает. Чувством называют и советский патриотизм, во многом определяющий жизненный путь человека. Чувством называют и охватившее человека отвращение к лжецу, обманувшему кого-то из мелких побуждений. Тем же понятием обозначают и мимолетное удовольствие, возникшее из-за того, что после долгого дождя блеснуло солнце. [1, с.288].

Переживание чувства выступает как особое испытываемое субъектом психическое состояние, где восприятие и понимание чего-либо, знание о чем-либо выступает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. Во всех этих случаях говорят о переживании чувства как особом *эмоциональном состоянии* человека.

Эмоционально-волевая сфера личности рассматривается в работах В.К. Вилюнаса, В.В. Давыдова, Л.А. Карпенко, В.С. Мухиной, И. Канта, К. Изарда, Г. Селье

Выполняя исследование, была поставлена цель: изучить эмоциональную сферу личности. В качестве основных задач определены:

- изучить психолого-педагогическую литературу по эмоциональной сфере личности и ее роли в жизни человека;
- исследовать эмоциональные переживания учеников младших классов и учащихся колледжа;
- провести сравнительный анализ эмоциональных переживаний учеников младших классов и учащихся колледжа.

Эмоциональные межличностные отношения имеют свою определенную динамику. Они могут достигать величайшей напряженности и постепенно угасать или критически разрушаться или разрешаться. Само время стирает в памяти трагическое, забываются пережитые страдания, становятся менее значимыми прошлые обиды и огорчения. Эмоции, переходящие в аффекты в безуспешной борьбе рассудка со страстями, правильному осознанию поддаются трудно. При этом нередко ни интеллект, ни добрая воля не способны нормализовать психическое равновесие человека. Под влиянием эмоций он становится как бы слепым перед лицом фактов, не может контролировать свои действия.

В индивидуальном развитии человека чувства играют важную социализирующую роль. Они выступают как значимый фактор в формировании личности, в особенности ее мотивационной сферы. На базе положительных эмоциональных переживаний типа чувств появляются и закрепляются потребности и интересы человека.

Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы подкрепить и усилить свои положительные чувства. Они у него всегда связаны с работой сознания, могут произвольно регулироваться.[2, с. 80]

Эмоции влияют на выраженность переживаний человека. При этом настроение определяется эмоциональной реакцией на непосредственные последствия тех или иных событий, а на их значение для человека в деле его общих жизненных планов. Настроение большинства людей колеблется между умеренным унынием и умеренной радостью. Люди весьма различаются скоростью перехода от радостного настроения к унылому и наоборот.[3, с.78]

Исследуя эмоциональную сферу личности, мы провели наблюдение, где четко выражено, как при одной и той же ситуации в младшем школьном и юношеском возрасте, возникают различные эмоциональные переживания.

Для изучения эмоционального переживания личности, была проведена методика «Незаконченное предложение». Учащимся колледжа и ученикам 3 класса было предложено 5 незаконченных предложений. Изложение ответов велось в свободной форме.

Отвечая на незаконченное предложение «Я испытываю интерес когда...», ответ учащихся колледжа был следующим: к просмотру любимого фильма – 57,1%; ученики 3 класса испытывают интерес – при рассказе смешных историй – 22,7% и когда ходят в поход – 22,7%. Исходя из ответов на незаконченное предложение «Я испытываю радость когда...», учащиеся колледжа ответили, когда поставленная цель успешно осуществлена, а уче-

ники младших классов – во время отдыха. Сравнив ответы предложения «Я испытываю удивление когда...», следует отметить, что мнение учащихся колледжа и учеников 3 класса в большинстве совпал. При возникновении необычной ситуации возникает удивление, но у учеников младшего школьного возраста встречались и другие ответы: когда смотрят новости, видят лесных зверей и когда посещают цирк. На незаконченное предложение «Я испытываю страх когда...», были следующие ответы: учащиеся колледжа ответили, когда не сделают домашнее задание – 50%, ученики – когда смотрят ужастики – 45,5%. И последнее незаконченное предложение «Я испытываю стыд...», ответы учащихся колледжа и учеников 3 класса связаны со взаимодействием с другими людьми (когда обманывают, обижают).

Таким образом, при одной и той же ситуации в младшем школьном и юношеском возрасте, возникают различные эмоциональные переживания. Это обусловлено тем, что у каждого возраста свои интересы и увлечения, страхи, возрастные особенности. Учитывая направленность личности, возраст, индивидуальные особенности, легче понять другого человека. Неспособность понять эмоциональное состояние другого человека приводит к психологической несовместимости и нередко становится причиной тех или иных конфликтов. Эмоции и чувства выражают наше отношение к тому, что мы познаем, к нашим поступкам. Знания об эмоциях и чувствах необходимы каждому для того, чтобы лучше понять других и самих себя. Не понимая себя, невозможно понять другого человека.

Список цитированных источников

1. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. /В.К. Вилюнас. М.: - Издательство МГУ, 1976.
2. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология. /В.В. Давыдов, Т.В. Драгунов, Л.Б. Ительсон; Под ред. А.В. Петровского: - 2-е из., испр. И доп. – М.: Просвещение, 1997.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология. /В.С. Мухина: - Москва: изд. Центр «Академия», 2000.

О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РАБОТЫ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ПО ГРАММАТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИМ ТЕМАМ НАЧАЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Левченко Е.С., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук,
доцент

“Люди, которые плохо владеют своей речью, имеют ... право упрекнуть свое учебное заведение за то, что оно не научило их пользоваться тем оружием, которое оказывается более всего нужным”

(Русский языковед В.И. Чернышов)

Как правило, обучение школьников соблюдению требований культуры речи хотя и имеет место на уроках русского языка, но проводится беспорядочно, в слишком малом объёме. Одна из причин такого положения в том, что программа по русскому языку не даёт представления о конкретном содержании работы по культуре речи, учителя не имеют ясной программы этой работы, не видят возможностей для её систематического включения в уроки русского языка. А эти возможности есть.

Проанализировав курс русского языка в начальной школе, мы разработали примерное распределение работы по культуре речи по различным

грамматико-орфографическим разделам данного курса с учётом основных коммуникативных свойств речи, а также привели ряд упражнений, которые могут быть использованы при изучении того или иного раздела.

Изучая такой раздел курса, как «Звуки и буквы», учитель должен уделить особое внимание работе над правильностью речи (орфоэпические, акцентологические нормы). В содержание работы по культуре речи входит работа над правильной постановкой ударения, над нормами произношения. На данном этапе могут быть использованы следующие упражнения.

1. Орфоэпические карточки, задания по принципу «Четвертое лишнее». Орфоэпические карточки учащиеся (3-4 человека) по очереди озвучивают, класс следит за правильностью произношения, оценивает. Задания «Четвертое лишнее» выполняются на доске (3-4 учениками), объясняются причины «исключения» слова, например:

скучно	[шн]	шинель	[н'э]	<i>афера</i>	[ф'э]
конечно	[шн]	бандероль	[д'э]	береста	[р'о]
<i>точно</i>	[чн]	фанера	[н'э]	свекла	[в'о]
нарочно	[шн]	<i>пантеон</i>	[тэ]	маневр	[н'о]

2. Может быть предложено задание расставить ударения, например:

баловать	ремень
договор	повторишь
щавель	квартал
звонят	красивее

[2;с.20]

Состав слова. Здесь учитель на первое место ставит такие коммуникативные качества речи, как правильность (нормы словообразования, лексические нормы), точность, богатство, разнообразие, выразительность. Работа строится по следующим направлениям: работа над нормами словообразования (обучение правильному образованию слов с помощью приставок, суффиксов, предупреждение ошибок типа «учуствовал», «тихота», «осиновик»); повышение точности и выразительности путём использования нужных приставок, суффиксов; предупреждение повтора однокоренных слов («случаются случаи», «празднуют праздники»); работа над соответствием приставок и предлогов («добрался до...», «вцепился в...»), над правильным употреблением однокоренных слов с разными приставками или суффиксами (одеть – надеть и др.); учащиеся должны учитывать стилистическую и эмоциональную окраску различных морфем (работник – работяга и др.)

[1;с.452]

Упражнения.

1. Заменить данные словосочетания глаголами в неопределенной форме. Образец: говорить шепотом – шептать.

Испытывать робость. Издавать писк. Делать ремонт. Давать разрешение. Приносить в дар. Вести беседу. Делать заявление. Давать совет. Давать оценку. Находиться в зависимости. Произвести осмотр.

2. Выделенные сочетания заменить глаголами с – тся, -ться.

Где нужно, изменить другие слова в предложении.

Образец. Русский народ гордится своими достижениями в науке.

1. Русский народ испытывает гордость за свои достижения в науке.

2. “Спартак” будет вести борьбу за звание чемпиона.

3. Слесарь решил дать согласие на перевод в другой цех.

4. Мы хотим стать друзьями с учениками соседней школы.

5. Девочки все время говорят друг с другом шепотом

3. Надеть (1) или одеть (2)? Вставьте в предложения вместо точек соответствующую цифру.

1. Дедушка ... очки и стал вслух читать газету.

2. Мать ... мальчику на голову башлык.

3. Товарищ ... куртку и отправился на каток.

4. Девочка ... куклу в новое платье.

5. «Дети, ... калоши: на дворе сыро», - сказала нам мама.

6. Девочка ... сестрёнку и пошла с ней гулять на улицу.

7. Бабушка ... на внучку пальто, капор и повела её в ясли.

8. Я с трудом ... на карандаш наконечник.[2;с.86.]

Части речи. Правильность (морфологические, синтаксические, орфоэпические нормы), богатство и разнообразие, выразительность, точность – это те качества речи, на которые делается акцент при работе с данным разделом. Прежде всего, учитель должен обратить внимание на обучение правильному формообразованию, на предупреждение ошибок в формах числа, рода, падежа имён существительных, («фамилии»), на трудные случаи в установлении рода существительных, на правильное употребление в речи существительных с формой одного числа, на работу над нормами согласования («огромный дупло», «вареная картофель»); над нормами управления («застрял в лужу», «описывать о природе»), на особенности в образовании некоторых личных форм глагола, на употребление винительного и родительного падежа при переходных глаголах; над координацией главных членов; на обогащение детской речи прилагательными, на обучение выбору более точного слова той или иной части речи, предупреждение повторов слов за счёт синонимов в рамках той же части речи, местоимений; на предупреждение неумелого использования местоимений. Учащиеся должны использовать в речи существительные с формами оценки, правильно употреблять в письменной речи отвлечённые имена существительные, употреблять в разговорной и художественной речи имена прилагательные с формами оценки, личные и указательные местоимения в разговорной речи, сочетать видо-временные формы глагола (« Шёл я вчера по улице и вдруг вижу...»), употреблять глаголы как в прямом, так и в переносном значении, правильно употреблять предлоги с определёнными падежами (предлоги *из* и *с*, предлог *по* при глаголах чувства и т.п.)(«Прозвенел звонок, и все сели *за* парты»); правильно употреблять местоимения 3-го лица с учётом того существительного, вместо которого оно употребляется.[1;с.453],[3;с.135]

Упражнения.

1. Зачеркните ненужное

Инженер(а, ы);

Профессор(а, ы),

Шофёр(а, ы),

Трактор(а, ы),

Договор(а, ы),

Инспектор(а, ы),
Инструктор(а, ы),
Торт(а, ы).

2. Составьте правильно словосочетание, обведя номер выбранного прилагательного.

А) Городишко:

- 1) маленькая
- 2) маленький
- 3) маленькое.

Б) Салями:

- 1) вкусное
- 2) вкусная
- 3) вкусный.

В) Дружище:

- 1) моё
- 2) моя
- 3) мой

Г) Зануда:

- 1) большой
- 2) большая
- 3) большое.

3. От приведённых глаголов образуйте (если возможно) формы 1-го лица единственного числа.

1. Затмить
2. Блестеть
3. Жать (руку)
4. Капать
5. Брести
6. Уступить
7. Дудеть
8. Победить
9. Смутить
10. Галдеть

К данным глаголам подберите глаголы, близкие по смыслу.

Сиять, бросать, гроыхать, доверять, мерзнуть, заставлять, погасить.

Слова для справок: сверкать, верить, кидать, грохотать, принуждать, зябнуть, потушить.

После выполнения ряда таких упражнений учитель предлагает составить предложение с синонимами, для того, чтобы показать их смысловой оттенок.

Например. Солнце ярко сияло. В небе сверкала молния. Погасит в комнате свет. Погасит сильный огонь.[4;с.243]

Предложение. Основные коммуникативные качества речи, на которые делается весь упор при работе над предложением – правильность (синтаксические нормы), богатство и разнообразие речи. Здесь учитель проводит работу над нормами согласования, управления, координации главных членов, предупреждением ошибок в нарушении границ предложения, над использованием однородных членов, обогащением синтаксического строя детской речи [1; с.454].

Упражнение.

1. Заменить подчеркнутое существительное близким по значению и записи его с тем же глаголом.

Спектакль начался (представление началось); тишина наступила (безмолвие наступило); грунт промерз (почва промерзла); порт ожил (гавань ожила).

2. С какими прилагательными могут употребляться данные существительные. Составить и записать с ними предложения, употребляя глаголы в прошедшем времени.

Рельс ...

Прорубь ...

Полотенце ... [4;с.248]

Таким образом, работа по совершенствованию культуры речи школьников должна пронизывать весь процесс обучения языку, причем не только на уроках русского языка, но и на других уроках – математики, природоведения, труда – это способствует формированию ученика, владеющего нормами литературного языка и умеющего, по словам Капинос В.И., «говорить правильно и говорить хорошо».

Список цитированных источников:

1. Казарцева, О.М. Культура речевого общения.: теория и практика обучения. – М.: Флинта, наука, 1998.
2. Печенева Т.А. Тесты по морфологии для учащихся: Грамматика. Культура речи: Пособие для учителей и учащихся. – Мн.: Изд. Центр БГУ, 2003.
3. В.И. Капинос Культура речи: ошибки и недочёты в речи учащихся// Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Под ред. Т.А.Ладыжевской. – М.: Просвещение,1991.
4. Речевые секреты: Книга для учителя начальных классов./ Т.А. Ладыжевская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина и др.; под ред. Т.А. Ладыжевской. – М.: просвещение,1992.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ «ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА» У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лобус С.Н., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

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

«Ребенок дошкольного возраста по своим особенностям способен к тому, чтобы начать какой- то новый цикл обучения, недоступный для него до этого. Он способен это обучение проходить по какой- то программе, но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой».

Л. С. Выготский

Проблема подготовки детей к школьному обучению является в настоящее время одной из актуальных в педагогической теории и практике.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует большое разнообразие подходов к решению проблемы готовности к обучению в школе, но, нет целостного представления об общем состоянии готовности ребенка к школе: разговор ведется лишь о разных ее компонентах: социально-психологическая готовность к школьному обучению - этот компонент включает в себя формирование у детей нравственных и коммуникативных способностей; интеллектуальная готовность ребенка к школе, данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов; эмоционально-волевая готовность счи-

тается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилие к его реализации; личностная готовность, которая включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей, однако общепризнанным является утверждение, что готовность к школьному обучению - системное многокомпонентное образование, в котором интегрируются различные свойства и способности детей.

В своем исследовании мы уделяем особое внимание изучению личностно-социального компонента готовности ребенка к школьному обучению, поскольку считаем, что стержнеобразующим компонентом подготовки ребенка к школе является личностная готовность. Ее можно описать через анализ мотивационно-потребностной сферы и сферы самосознания личности: формирование готовности к принятию новой «социальной позиции— положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, выражается в желании стать школьником; мотивационная готовность — соподчинение мотивов, наличие в поведении общественных и моральных мотивов (чувства долга)[1].

На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста возникает «внутренняя позиция школьника», которая представляет собой систему потребностей, связанных с новой общественно значимой деятельностью ребенка – учением [2]. Процесс появления внутренней позиции школьника можно рассматривать как создание необходимой предпосылки для последующего формирования у ребенка социальной идентичности, т.е. отнесение ребенком себя к определенной группе - группе школьников. Формирование - есть процесс, в данном случае идентификации, а его результатом будет идентичность - личностная или социальная. Наиболее важным шагом в процессе обретения ребенком социальной идентичности является начало учебы в школе, непосредственное включение его в тот социальный контекст, о котором у него существует некоторый образ, сложившийся в результате рассказов взрослых о школе и учебе. У ребенка появляется возможность действовать в этой новой для него социальной ситуации.

Вероятно, использование понятия идентичности относительно ребенка 6-7 лет может показаться, на первый взгляд, не совсем корректным, хотя о первых шагах в этом направлении, о процессе идентификации, пожалуй, можно говорить. В современной социальной психологии и педагогике выделяют два вида идентичности - личностную и социальную. Под социальной идентичностью понимается отнесение ребенком себя к референтной группе детей, посещающих школу, под личностной – физические, интеллектуальные, нравственные характерные черты ребенка.[3]

С целью изучения мотивационного развития современных дошкольников 6 и 7 лет, и определения иерархии различных мотивов, которые оказывают влияние на формирование «внутренней позиции школьника», нами было проведено исследование на базе ДОУ ясли-сада №72, №80 г.Витебска (Октябрьского района). В исследовании участвовало 45 детей в возрасте 6 и 7 лет (из них 15 девочек и 30 мальчиков). Предметом исследования стала мотивация, влияющая на формирование «внутренней позиции школьника». Нами было выдвинуто предположение о том, что к началу обучения в школе внутренняя позиция школьника выражена лишь у небольшого числа детей.

Достоверность нашего исследования подтверждается использованием разнообразных методов: стандартизированные методики Н.И. Гуткиной

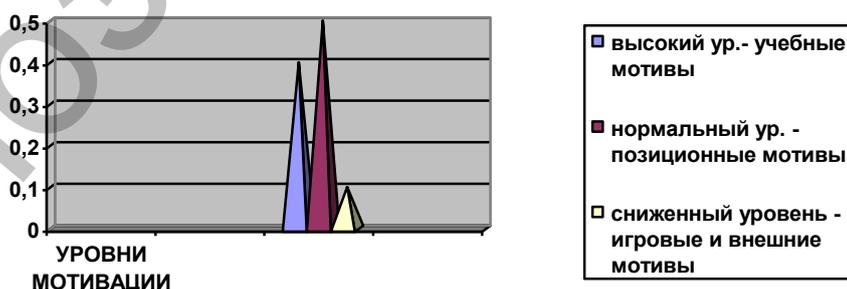
«Внутренняя позиция школьника» и «Сказка»[4], диагностика Т.А. Нежной «Беседа»[5].

По результатам исследования, из 45 детей принимавших участие в эксперименте, по итогам диагностики Т.А. Нежной: 10- 9 баллов получили 15 респондентов (дети 7 лет), что составляет 33% - у них обнаружилась достаточно сформированная внутренняя позиция школьника; 8- 5 баллов получили 25 детей (10 детей в возрасте 6,6 и 15 детей в возрасте 6,8) – (56%) –эти дети находятся на начальном этапе формирования внутренней позиции школьника, у них преимущественно присутствует интерес лишь к внешней атрибутике школьной жизни; 5 детей (6-ти лет) -11% получили 4-0 балла, что говорит о том, что у них внутренняя позиция школьника не сформирована. (Диаграмма 1)



диагностика Нежной Т.А.
сформированность ВПШ

При оценке уровня мотивации каждого ребенка мы видим, что первый (высокий) уровень мотивации имеют 40% детей, у них преобладают учебные мотивы, но возможно и наличие социальных; на втором уровне (нормальном) находятся 50% детей - для них преобладающий мотив - позиционный, но возможны социальный и оценочный, а третий (сниженный) уровень составили 10% детей - их преобладающие мотивы - игровые или внешние. (Диаграмма 2)



Проведенное исследование показало, что «внутренняя позиция школьника» выражена достаточно хорошо только у небольшого числа детей 6-летнего (9%) и 7-летнего (16%) возраста, что подтверждает необходимость дальнейшего углубленного изучения этой проблемы и разработки программы по повышению мотивационной готовности дошкольников 6-7 лет к школе.

Возможными способами решения выявленной проблемы могут быть: разработка модели взаимодействия педагогов Дошкольных образовательных учреждений с родителями, с целью повышения педагогической и психологиче-

ской грамотности как реальных заказчиков образовательных услуг; организация экскурсий в школу с их последующим обсуждением, рисованием и лепкой по теме; оборудование уголков будущего школьника для игр детей (с необходимой атрибутикой для школы). На наш взгляд, работу по развитию познавательной мотивации у дошкольников целесообразно проводить на материале игр с правилами, которые помогают детям освоить произвольное поведение, поскольку соблюдение правил требует постоянного управления собственным поведением. Усиленную мотивацию в играх с правилами обеспечивает наличие выигрыша. Таким опосредованным способом игра способствует развитию познавательной мотивации за счет смещения мотива на цель (механизм возникновения новых мотивов, описанный А.Н. Леонтьевым). В игре с правилами мотивом, определяющим поведение, является выигрыш, а целью – то, чему надо научиться. Постепенно возникает самостоятельный интерес к новому, к изучаемому. Так возникает новый, познавательный мотив. Таким образом, в игре с правилами рождается познавательная мотивация, которая затем развивается в рамках учебной деятельности, ведущей в младшем школьном возрасте.

Список цитированных источников:

1. Сотникова, И.Д. Мотивационная сфера детей старшего дошкольного возраста: диагностика и развитие / И.Д. Сотникова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. - №2 (59). – С. 160-161.
2. Лубовский, Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника/ Д.В. Лубовский // Культурно-историческая психология. 2008. №1. – С. 2-8.
3. Андреева, Г.М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст]/ Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проспект, 2000. 184 с.
5. Ануфриев, А. Ф. “Как преодолеть тревожность в общении детей” М., изд. “Ось-89”, 2000год. Стр.116.

РАЗРАБОТКА ЭСО ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Любовицкая Н.В., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Навогонская Т.Г., преподаватель

В настоящее время в начальном образовании широко применяются различные образовательные технологии, разрабатываются более новые и усовершенствованные методы обучения. Все чаще на уроках математики можно увидеть различные тесты, используемые учителем для определения уровня математической подготовки учащихся. С каждым днем все более актуальным становится вопрос о внедрении информационных технологий в учебный процесс, в сферу начального образования.

На основе особенностей человеческого восприятия педагогика и психология утверждают, что наиболее высокое качество усвоения информации достигается при сочетании различных форм и методов, которые дают возможность наиболее эффективно задействовать при усвоении информации сенсорную систему учащихся. Применение информационных технологий способствует овладению учениками важнейшими мыслительными операциями, позволяет усилить индивидуализацию учебного процесса, так как в ряде компьютерных программ предусматривается разделение заданий на уровни.

Применение информационных компьютерных технологий очень важно именно для учителя начальных классов, так как известно, что у дошкольников и младших школьников преобладает наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, требующее наглядного предъявления информации. Это учитывалось, например, в школах М. Монтессори и выражалось в словах:

***Когда я слышу — я забываю,
Когда я вижу — я запоминаю,
Когда я делаю — я изучаю. [1, с.84]***

Компьютер в обучении младшего школьника должен стать обогащающим и преобразующим элементом развивающей предметной среды. Ведь именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие умственных способностей ребенка, закладывается фундамент его дальнейшего интеллектуального развития. Такое понимание использования компьютера имеет гуманитарный развивающий характер, а также позволяет поднять учебный процесс на качественно новый уровень.

В начальной школе игра остается ведущим видом деятельности. Играя, ученики осваивают и закрепляют сложные понятия, умения и навыки непринужденно. На обычном уроке учитель затрачивает много сил на поддержание дисциплины и концентрации внимания учеников, в игре же эти процессы естественны. Самостоятельная работа за компьютером - основное средство безболезненного постепенного перехода от привычной игровой к новой, более сложной учебно-познавательной деятельности. [2, с.37]

Во многих обучающих программах существует несколько уровней сложности, и ребенок сам сможет подобрать наиболее подходящий для себя. Некоторые электронные обучающие программы помогают сформировать у ребенка навыки правильного произношения, научить связно и грамотно говорить, читать, расширить знания об окружающей действительности, увеличить словарный запас, развить логическое мышление, зрительную и слуховую память, сообразительность. В процессе обучения могут использоваться как получение информации пользователем в текстовом виде, так и восприятие звуковой информации, видеoinформации, что облегчает восприятие материала.

Электронные средства обучения также помогают лучше оценивать способности и знания ребенка, побуждают искать новые формы и методы обучения. Компьютер дает больше возможностей для проявления творческих способностей учителей, методистов, психологов - всех, кто хочет и умеет работать с детьми, кто их любит и отдает им себя. [3, с.32]. Правильное использование электронных средств обучения влияет на развитие младшего школьника.

В нашем учебном заведении выпускают не только техников-программистов, но и учителей по различным специальностям, в том числе и учителей начальных классов, которые, на наш взгляд должны знать не только свои предметы, но и владеть методами обучения младших школьников с помощью компьютера. Учащиеся специальности «Начальное образование» работают с программным обеспечением «Математика. Начальная школа», но на наш взгляд, принадлежащий учащимся специальности «Программное обеспечение информационных технологий» для начальной школы, особенно для первых и вторых классов необходимо программное средство, которое способствовало бы безболезненному переходу младших школьников от игры к учебе. Поэтому совместно со специалистами по начальному образова-

нию мы решили создать программный комплекс по обучению и проверке знаний учащихся начальной школы по математике.

Мы считаем, что для школьников младшего возраста необходимо учитывать не только такой критерий как получение знаний и их проверка, но и заинтересованность ребенка в получении положительного результата. Данная программа должна иметь не только простой и интересный пользователю интерфейс, но и содержать информацию в нужном для образовательного стандарта контексте. Создаваемое ЭСО должно решить ряд задач:

визуализация и анимационное моделирование процесса решения тестов;
осуществление оперативного и всестороннего контроля за ходом формирования обобщенного способа действия;

отслеживание и коррекция процесса отработки навыка.

Занимательный обучающий курс поможет школьнику познакомиться и изучить необходимый ему предмет. В компании забавного анимированного персонажа всегда веселее учиться чему-то новому. Игровые упражнения позволяют не только с интересом выполнить основные задания по изучаемой теме, но и весело с пользой провести время.

Главной целью обучающей программы для младших школьников является всестороннее развитие ребенка, формирование у него способностей к саморазвитию и развитию нравственных качеств, к самоопределению и самореализации личности, к равнодушию к своему делу, к достижению поставленных целей, к трудолюбию. Программное средство способствует развитию мышления, внимания, реакции, памяти, умению планировать свои действия, а также носит мотивационный компонент учебной деятельности.

Данная цель реализуется в соответствии с этапами познания и возрастными особенностями развития школьника в системе образования.

Таким образом, обучающие программы могут служить ценным инструментом, позволяющим усовершенствовать современные методы преподавания и обучения, а также реализовать совершенно новые методы работы с учениками. Программы для обучения способны улучшить обучение всех детей, они применимы для большинства школьных предметов при разнообразных формах обучения.

Список цитированных источников

1. Информационные технологии в образовании/ авт.-сост.О.А.Минич. – Мн.: Красико-Принт, 2008. – 176с.
2. Гуненкова, Е.В. Для чего на уроке компьютер?/ Е.В.Гуненкова// Начальная школа плюс до и после. - 2007 - №7. – 37- 39.
3. Бурлакова, А.А. Компьютер на уроках в начальных классах / А.А.Бурлакова // Начальная школа плюс до и после. - 2007 - №7. – 32 – 33.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЛУЖБЕ ОХРАНЫ ПРИ МВД РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Мазур А.В., УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Довгая Ю.Л., преподаватель

Проблема профессионального выбора встаёт перед школьником уже в 9 классе, ибо возникает альтернатива: продолжить обучение в общеобразовательной школе или пойти учиться в среднее профессиональное учебное

заведение (лицей, колледж). В связи с этим профориентационная работа в школе должна начинаться в начальных классах и носить систематический характер [1, с.220].

Профориентация предполагает широкий комплекс мер по оказанию помощи при выборе профессии, куда входит профконсультация как индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении [2, с.31].

Важным компонентом системы профессиональной ориентации учащихся является профессиональное просвещение – “сообщение школьникам сведений о различных профессиях, их значении для народного хозяйства, потребностях в кадрах, условиях труда, требования, предъявляемых профессией к психофизиологическим качествам личности, способах и путях их получения, оплате труда” [3, с.68].

Планировать работу по профессиональному просвещению в школе, в частности по профпропаганде и последующей профагитации, следует в соответствии с предварительной профдиагностикой. Только на основе такого подхода можно проводить соответствующую работу со школьниками, направленную на формирование сознательного отношения к выбору профессии.

Исходя из того, что профпросвещение – процесс активный, следует больше опираться на такие методы работы, которые требуют непосредственного участия школьников в процессе получения информации [3, с.69].

Ознакомление учащихся с профессиями в процессе беседы можно проводить по такому плану:

- Общие сведения о профессии:

Краткая характеристика отрасли, где применяется профессия, краткий исторический очерк и перспективы развития профессии, основные специальности, связанные с данной профессией.

- Производственное содержание профессии:

Место и роль профессии в научно-техническом прогрессе, ее перспективность; предмет, средства и продукт (результат) труда; содержание и характер (функция) трудовой деятельности; объем механизации и автоматизации труда; общие и специальные знания и умения специалиста данной профессии, моральные качества; связь (взаимодействие) с другими специальностями.

- Условия работы и требования профессии к человеку:

Санитарно-гигиенические условия труда; требования к возрасту и здоровью; элементы творчества, характер трудностей, степень ответственности, специальные требования к физиологическим и психологическим особенностям человека, отличительные качества хорошего работника; специальные условия: влияние профессии на образ жизни работника, его быт и т.д.; экономические условия: организация труда, система оплаты, отпуск.

- Система подготовки к профессии:

Пути получения профессии, курсы, колледжи, вузы; связь профессиональной подготовки с учебной и трудовой деятельностью в школе; уровень и объем профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для получения начального квалификационного разряда по данной профессии; перспективы профессионального роста; где можно продолжить ознакомление с профессией; что читать о профессии [8; 94].

Существует огромное количество профессий, и важно сделать правильный выбор. Нами была проанализирована структура деятельности сотрудников в Департаменте охраны Министерства внутренних дел Республи-

ки Беларусь. На основе изученной информации составлена профессиокарта, на основе которой или используя которую можно осуществлять профориентационную работу со старшеклассниками, которые изъявляют желание работать в данной структуре.

Профессиокарта для сотрудников охраны при МВД Республики Беларусь

Общие сведения о профессии: служба охраны при МВД Республики Беларусь была создана в 1952 году на базе отдела промышленной милиции и в соответствии с Положением, утвержденным 30 ноября 1920 года, ведала «охраной всего национализированного имущества, кроме железнодорожных путей и водного транспорта».

До 1991 года она называлась управлением вневедомственной охраны при МВД. Совет Министров Белорусской ССР своим Постановлением от 24 июля 1991 года № 286 поддержал предложение Министерства внутренних дел об организации деятельности объединения «Охрана» при этом же министерстве.

За весь период своего существования служба постоянно развивалась. Планомерное, поступательное движение вперед сделало ее наиболее надежной, обеспеченной самыми современными охранными средствами структурой.

Указом Президента Республики Беларусь от 4 июня 2004 года № 268 на базе объединения «Охрана» создан Департамент охраны Министерства внутренних дел с правами юридического лица.

Функциональные обязанности сотрудников вневедомственной охраны можно представить в следующем виде:

- задержание лиц, пытающихся незаконно вывезти (вынести) материальные ценности с охраняемого объекта;
- требование от рабочих и служащих охраняемых объектов и других лиц соблюдения установленного пропускного режима;
- доставление в служебные помещения охраны или в отделение милиции лиц, подозреваемых в совершении правонарушений, связанных с посягательством на охраняемое имущество;
- производство на основании условий договоров досмотра вещей, а в исключительных случаях — личного досмотра на контрольно-пропускных пунктах, а также досмотра транспортных средств и проверка соответствия провозимых грузов сопроводительным документом при въезде (выезде) с территории охраняемого объекта;
- требование от должностных лиц выполнения обязательств по договору, направленных на обеспечение сохранности материальных ценностей и создание безопасных условий труда для работников охраны. Сотрудникам необходимо иметь достаточный уровень: социально-правовой подготовки; финансово-экономической подготовки; технической подготовки; психологической подготовки; медицинской подготовки; подготовки по топографии; подготовки по гражданской обороне; строевой подготовки; огневой подготовки; социально-правовой подготовки.

Кроме основных функциональных обязанностей каждый сотрудник наряда милиции вневедомственной охраны при несении службы должен:

- хорошо знать оперативную обстановку на своем маршруте, расположение и особенности охраняемых объектов;
- знать расположение сил и средств в зоне поста;

- тщательно осматривать объекты с целью выявления и задержания посторонних лиц;
- знать особенности охраняемых объектов и возможные места проникновения, скрытые подходы и подъезды к ним;
- проверять в ночное время подозрительных лиц, автотранспорт с обязательным отражением информации в бортовых журналах;
- соблюдать правила радиообмена, применение специальных сигналов, правила дорожного движения;
- оказывать помощь работникам военизированной и сторожевой охраны в обеспечении контрольно-пропускного режима охраняемых объектов, борьбы с хищениями собственности, нарушениями общественного порядка;
- соблюдать законность, тщательно разбираться на месте с нарушителями общественного порядка;
- докладывать дежурному обо всех случаях возникновения нарушений общественной безопасности и необходимости привлечения технической помощи и аварийных служб; не допускать граждан в опасную зону;
- при авариях, катастрофах, пожарах, стихийных бедствиях и других чрезвычайных событиях принимать необходимые меры по спасению людей и оказанию им первой медицинской помощи, а также по охране имущества, оставшегося без присмотра;
- обеспечивать в границах поста или маршрута наблюдение за местами наиболее вероятного совершения преступлений, возможного появления и укрытия правонарушителей;
- своевременно пресекать совершения гражданами противоправных действий;
- при получении сведений от граждан о совершаемых или совершенных преступлениях выяснять и записывать все данные о заявителях, о месте совершения преступления, другую установочную информацию и действовать в соответствии с уставом ППС милиции общественной безопасности, докладывая начальнику и дежурному горрайоргана;
- под непрерывным контролем держать объекты и квартиры граждан находящиеся под охраной.

Характерным условием деятельности вневедомственной охраны является: продолжительность рабочей смены, которая, как правило, составляет 24 часа с последующими тремя сутками отдыха. Субъективно оценивая свою работу по степени тяжести, 61 % лиц считают ее тяжелой и очень тяжелой и лишь 37% средней.

Подготовка к профессии осуществляется в УО «Учебный центр Департамента охраны МВД Республики Беларусь», осуществляющее прием кандидатов на службу в органы внутренних дел для прохождения первоначальной подготовки, а также повышение квалификации рядового и начальствующего состава органов внутренних дел и первоначальную подготовку военнослужащих Службы безопасности Президента Республики Беларусь.

Учебный центр непосредственно подчинен Департаменту охраны и решает стоящие перед ним задачи под его руководством и во взаимодействии с учреждениями образования МВД.

Среди факторов, определяющих тяжесть профессиональной деятельности сотрудники вневедомственной охраны, называют:

Монотонность и однообразие в работе (отметили 34% опрошенных); значительное время приходится проводить на ногах (26%); ненормированный

рабочий день (18%); необходимость ночных дежурств (16%); чрезмерное количество контактов с людьми (17%); сильное эмоциональное напряжение (14%); невозможность отдохнуть в течение смены (11%); чрезмерный контроль со стороны руководства (11%); большое количество обязанностей (11%).

Для определения критериев психологической пригодности к охранно-сторожевой деятельности используется разработанный ранее фактор «Профессионализм», в содержание которого входят такие характеристики, как трудолюбие, активность, сообразительность, увлеченность, правдивость и надежность, волевые качества и уверенность в себе, умение работать с людьми и документами, позитивное отношение к работе и другое.

Отдельные профессии, примером является описанная выше профессия, предъявляют повышенные требования к психологическим особенностям личности. Несоответствие личностных качеств работника требованиям профессии может привести к перезагрузке нервной системы, а подчас и к заболеванию.

В том случае, если после сопоставления медицинского и психолого-педагогического обследования учащегося с его профессиональной направленностью обнаружатся противопоказания, психолог должен тактично и доказательно объяснить ему невозможность сделанного им выбора профессии и рекомендовать ему другую профессию. При этом нежелательно, чтобы рекомендуемая профессия шла в разрез со склонностями и способностями учащегося, а определенным образом соответствовала ему.

Список цитированных источников:

1. Психология труда: Уч.пособие для студентов ВУЗ-ов / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2004. – 384 с.
2. Пряжникова Е.Ю. ПрофорIENTATION: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — 3-е изд., стер. — .: Издательский центр Академия, 2007. — 496 с.
3. Поляков В.А. Школа и выбор профессии / Под ред. В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Г.Г. Агановой. — М.: Педагогика, 1987. — 176 с.

ИНТЕРНЕТ КАК ИСТОЧНИК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКОВ

Мартинovich Н.Е., ст. преподаватель кафедры СПР
Яскевич Л.С., УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Мало кто задумывается над тем, что проблема психологической зависимости от сети Интернет сегодня оказалась едва ли не самой запутанной и трудноразрешимой из всех стоящих перед человечеством проблем. Это особое внутреннее состояние человека. Оно всегда характеризуется утратой личностью в той или иной степени свободы воли, потерей контроля над своим поведением или эмоциями. Любая из известных зависимостей, будь то тяжелая наркомания либо патологическая ревность, оказывается непреодолимой преградой на пути человека к полноте самореализации.

Общество встречает новое увлечение неоднозначно: на фоне восхищения возможностями компьютера сквозит настороженность, а в ряде случаев - прямое осуждение. В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и в частности Интернета на психику человека. Информация стала инструментом власти. Когда была обнаружена восприимчи-

вость человеческой психики к внушению, информация в форме пропаганды и агитации стала главным рычагом управления людьми. Одним из дискутируемых в психологии и психиатрии последствий нарастающей информатизации общества является Интернет-зависимое расстройство или Интернет-аддикция.

Аддикция — это несовершенный способ приспособления к слишком сложным для индивида условиям деятельности и общения. Аддикцию можно рассматривать как попытку бегства из реальности в некое соседнее смысловое пространство, где можно отдохнуть, порадоваться, собраться с силами для того, чтобы снова вернуться в угнетающую ситуацию реальной жизни. Зависимость лишает человека действительности, способствуя его душевному ослеплению, психической глухоте и извращенной чувствительности. Она поддерживает в человеке чувство собственной неполноценности, ущербности, помещает его в кокон одиночества. Аддикты — скучные однообразные люди в повседневной жизни. Отношения с ними поверхностны, к глубоким положительным эмоциональным связям они не способны и избегают ситуаций, связанных с ними [2].

Психологи, да и многие родители во всем мире уже столкнулись с такой проблемой, как Интернет-зависимость детей и подростков. Прогнозы исследователей лишены оптимизма. Если в ближайшем будущем не будут приняты серьезные меры, в зависимость от Сети попадут миллионы детей и подростков. Также неготовность «неокрепшего» сознания подростков к такому количеству всевозможной информации, которое обрушивают на него электронные СМИ в дополнение к традиционным телевидению, радио и прессе может привести и все чаще приводит к стрессам и снижению эмоциональной устойчивости. Так, с целью выявления наиболее значимых источников информации и уровня их влияния на подростков, мы провели анкетирование в Учреждении образования «Государственная общеобразовательная средняя школа г. Витебска №29 имени В.В. Пименова». В анкетировании приняло участие 40 респондентов — 9 «А» и 9 «Б» классов. Анализ полученных данных показал, что среди респондентов лидирует — 62,5% — просмотр телепередач как наиболее доступная, универсальная форма получения информации, а вторым наиболее значимым источником получения информации опрошиваемые считают Интернет — 55%. Главной причиной лидирования телевидения и Интернета опрошиваемые считают большее количество информации, которое они могут получить из этих источников. Так считают больше половины респондентов — 62%.

Также наши исследования показали, что более половины опрошенных — 65% — постоянно пользуются Интернетом, из них: 42,5% используют его для общения и для поиска полезной информации, 22,5% используют Интернет с целью развлечения, 10% — для просмотра последних новостей. 17,5% не пользуются Интернетом вообще и столько же пользуются им иногда.

В ситуации недостатка родительского внимания, ребёнок ищет пути самореализации и самоактуализации в воображаемом мире, отдавая «виртуальной жизни» всё больше и больше времени, ответы на все интересующие вопросы дети теперь получают не от родителей а из сети Интернет. Наши исследования подростковой среды также установили, что многие подростки ищут в сети Интернет ответы на волнующие их вопросы из области сексуальных отношений (22,5%), поскольку только во всемирной паутине можно получить их быстро, просто и анонимно. Некоторые из них ищут в Интерне-

те информацию о здоровье, становятся членами онлайн-групп поддержки. Нами было выявлено, что в первую очередь подростковую среду интересует информация, которую они ищут в Интернете, касающаяся здоровья (при этом многие ищут в сети информацию о предназначении тех или иных лекарств), так как этот вариант ответа отметила половина анкетированных. Всего на 2,5% уступила информация о развлечениях, компьютеры (компьютерные игры) и современная музыка интересует 35% учащихся.

Возможно двойное воздействие в подобных условиях: с одной стороны, подросток, чей воображаемый мир будет строиться на информации полученной со страниц, рассказывающих о социально-одобряемом и поощряемом поведении, может таким способом компенсировать некоторый недостаток информации со стороны своих родителей, с другой — у подростка, внедряющего в свою складывающуюся систему ценностей и норм асоциальные или извращенные представления о мире возрастает потенциальная опасность стать жертвой влияния призывов к запретному (и даже уголовно преследуемому) поведению, сексуальным извращениям, насилию, изготовлению и продаже оружия и наркотических средств.)

В последнее время всё чаще слышатся разговоры о возрастании влияния сети Интернет не только на поведение, но и на сознание, на психику. Для многих людей подрастающего, развивающегося поколения, детей Интернета, выросших на мультиках и компьютерных играх происходит подмена реально существующей действительности на виртуальную. Подростки отдают много сил учёбе поэтому, придя домой, они, несомненно, стремятся расслабиться и отдохнуть. Следует упомянуть, в каком психическом состоянии человек усаживается перед телевизором, компьютером, за газету или журнал - расслабленным, готовым к приему информации. Но информация, к сожалению, не всегда позитивна. Всё, что в этот момент поглощает сознание человека записывается на подкорку и становится практически своей мыслью. В дальнейшем, эта информация может во многом повлиять на поведение подростка дома, в школе, в обществе. А подобное поведение, стереотип которого получен в крайне уязвимом состоянии психики не всегда является правильным.

И все же не стоит впадать в крайности. В разумных пределах и под контролем родителей ребёнок может и должен пользоваться Интернетом. В противном же случае, возможен эффект «запретного плода», который никогда не приводил ни к чему хорошему.

Таким образом, на сегодняшний день выявлен ряд проблем в жизнедеятельности подростков, порождающиеся сетью Интернет, такие как: неспособность подростка переключаться на другие развлечения; агрессивность поведения; социальная изоляция и трудности в межличностных контактах вследствие отсутствия коммуникативных навыков; оскудение эмоциональной сферы; стрессы и снижение эмоциональной устойчивости; подмены реально существующей действительности на виртуальную; сокращение времени, проводимого на воздухе; гиподинамия; Интернет-зависимость и многие другие. Невозможно прийти к однозначному мнению о влиянии информации из «всемирной паутины» на складывание и развитие подросткового поведения, однако можно смело утверждать, что существующие средства контроля за получаемой информацией достаточно эффективны для осуществления надлежащего контроля со стороны родителей или иных субъектов воспитания, при условии определенной грамотности в вопросах

современных компьютерных технологий, в отношении не сложившейся личности ребёнка и подростка.

Наверняка действенных рекомендаций по предупреждению Интернет-зависимости, которые отвечали бы критерию универсальности, до сих пор не найдено, так как порой запрет на доступ не решает проблемы. Они кроются глубже в сознании людей, а решение кроется в глубинах всего человеческого.

Список цитированных источников:

1. Войкунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А.Е. Войкунский // Психологический журнал. – 2004. - №1. - С. 90-99.
2. Плесьюк Л.П. Особенности организации профилактики аддикции среди детей и подростков / Л.П. Плесьюк // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2006. - №5. – С. 11-16.
3. Плесьюк Л.П. Особенности организации профилактики аддикции среди детей и подростков / Л.П. Плесьюк // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2006. - №6. – С. 25-29.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Маковская Е.Г., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс
Научный руководитель: Данилевич Т.А., преподаватель

Сложившаяся экологическая обстановка в мире ставит перед человеком важную задачу – сохранение экологических условий жизни в биосфере. В связи с этим остро встаёт вопрос об экологической грамотности и экологической культуре нынешнего и будущего поколений. У нынешнего поколения эти показатели находятся на крайне низком уровне. Улучшить ситуацию можно за счёт экологического воспитания подрастающего поколения [1].

В Концепции развития системы образования Республики Беларусь экологическое образование и воспитание рассматривается как важный элемент общеобразовательной подготовки. Главная цель экологического образования и воспитания – формирование высокой культуры поведения человека в окружающей среде, ответственное отношение к природе как общественному достоянию в соответствии с моральными и правовыми нормами. Экологическая культура предполагает наличие у человека определённых знаний, убеждений, готовности к деятельности, осознанию природы как национального общественного достояния.

Проблема экологического образования и воспитания достаточно освещена в работах известных учёных: Н.Н. Моисеева, Л.Н. Леонтьева, Т.А. Бобылёвой, А.В. Миронова, А.Н. Захлебного, Б.Т. Лихачёва, И.Т. Суравегиной, С.С. Кашлева и др. определены цели, задачи, принципы, средства, формы и методы, а также содержание экологического воспитания. Однако, систематическая работа по экологическому воспитанию младших школьников не ведётся, о чём свидетельствует низкий уровень экологической культуры учащихся [1].

Поэтому целью исследования стало изучение педагогических технологий и условий формирования экологической культуры младших школьников при изучении курса «Человек и мир».

Современный младший школьник, став взрослым, войдёт в жизнь, отягощённую разнообразными проблемами. Среди последних не малое ме-

сто занимают проблемы экологические, которые он и вынужден будет решать. Успех же этой деятельности находится в прямой зависимости от уровня экологической образованности человека, его экологической культуры. В становлении этого качества личности исключительно важная роль принадлежит детству, так как маленький ребёнок психологически более податлив на влияние извне, его мировоззренческие и нравственные позиции ещё не устойчивы, а поэтому активно развиваются и утверждаются [2].

Школьный курс «Человек и мир» помогает младшим школьникам осознать значение природы для общества, понять, что природа – основной источник удовлетворения жизненных и духовных потребностей человека, осмыслить необходимость ответственного отношения к ней.

Развитию ценностных ориентаций способствует выполнение учащимися практических работ оценочного характера. Для экологического воспитания важное значение имеют работы на местности по оценке характера воздействия человека на окружающую среду, предусмотренные программой. На их основе у школьников вырабатывается привычка правильно, критически оценивать своё поведение в природе во время экскурсий, краеведческих походов и т.д. Получая определённую систему знаний на уроках «Человек и мир», учащиеся также могут усвоить нормы и правила экологического поведения в природе, у детей закладываются основы умения мыслить, рассуждать, творчески подходить к решению проблемы [3].

Традиционные формы и методы экологического обучения и воспитания помогают приобрести знания фактического материала, но они не являются совершенными. Непросто развивать коммуникативные умения и навыки учащихся, обучать экологически грамотному поведению. Поэтому наряду с традиционными уместно применять активные формы и методы обучения, такие как методики «Обучение сверстников», «Мозаика», предлагающие работы в группах; обсуждение ситуаций, исследований; практическая деятельность, дидактические, сюжетно-ролевые игры и т.д. [2].

Методика «Обучение сверстников» предполагает, что дети сами будут выступать в роли обучающего. Данную методику при изучении курса «Человек и мир» можно использовать практически на каждом уроке. Работая в группах, учащиеся готовят: сообщения; выставки и фотографии; плакаты или коллективные рисунки; конкурсы на лучший рисунок; памятки; правила, буклеты о правилах поведения в природе и др.; проводят устные журналы, дискуссии и т.д.

Работа в парах предполагает выполнение следующих действий: проведение несложных игр («Кто я такой», «Да-нет»); придумывание экологических знаков; объяснение смысла пословиц, высказываний; решение экологических задач; работа по рисункам и т.д.

Сюжетно-ролевые игры рассчитаны на то, чтобы помочь детям проанализировать свои чувства, мысли, действия. Каждая ролевая игра длится всего несколько минут. За это время дети выступают в самых различных качествах, в зависимости от того, как представлена ситуациями («День без воды», «О чём говорят капли?», «Если бы я был деревом у реки», «Кто я такой?» и др.).

Дидактической игрой могут быть любые упражнения, иллюстрирующие ситуации, используемые для обучения: «Что изменилось?», «Узнай растение по описанию», «Лесник», «Зелёные загадки» и т.д.

Эффективными методами являются «мозговая атака» и дискуссии.

Метод «мозговая атака» используется для обсуждения спорных вопросов; принимается любой ответ, который имеет отношение к обсуждаемому вопросу. Мнение каждого участника записывается на доске или листе бумаги; обоснование ответов не требуется, идеи не критикуются. После завершения «мозговой атаки» (3-5 минут) необходимо предоставить время для определения первоочередности высказывания идей.

Дискуссия стимулирует свободный обмен мнениями и помогает учащимся получить чёткое представление о понятиях, чувствах и точках зрения. Любая дискуссия всегда должна исходить из экологической проблемы.

Среди других активных методов и приёмов можно выделить: «Дюжина вопросов», «Самооценка», «Заверши фразу», «Интервью в парах», «Если бы я был явлением природы»; упражнения: «Письмо самому себе», «Моё мнение», «Выбор» и др. [3].

Немаловажное значение в экологическом обучении и воспитании имеет ведение экологического дневника. Работа с этим дневником помогает учащимся закрепить, систематизировать и обобщить полученные знания, выразить собственное отношение к процессам, происходящим в окружающей среде, развивать письменную речь, способствует эстетическому развитию школьников. Виды работы с дневником разнообразны: запись результатов наблюдений и исследований; ответы на вопросы анкет и тестов; рисунки на определённые темы; наклеивание фотографий и иллюстраций; памятки, правила; записи пословиц, поговорок, любопытных фактов; запись собственных сочинений, рассказов, сказок, стихотворений; ведение экологического словарика и др.

Школьникам интересно работать на уроке тогда, когда они чувствуют себя маленькими исследователями большого мира, когда самостоятельно учатся искать ответы на вопросы, ощущают радость от собственных удач, не боятся высказывать своё мнение, поэтому на уроках «Человек и мир» активно используются элементы технологии развития критического мышления. Так, для повышения осознанности чтения и формирования умения переосмысливать прочитанное эффективно может использоваться приём «Пометки на полях», известный как инсерт. Читая материал учебника, на полях карандашом ученик делает условные обозначения. Знакомая информация помечается знаком «+», новая – знаком «!», непонятная – «?», спорная – «—». После индивидуальной работы с учебником ученики работают в парах сменного состава для уточнения и переосмысления материала. Можно использовать приём заполнения таблицы «ЗХУ» (Знаю. Хочу. Умею). Эти приёмы используются на стадии осмысления и рефлексии.

Приём «Кластер» («Гроздь») может использоваться на всех этапах урока. Главное при использовании приёма – познакомить учеников с шагами создания кластера: выделение центра – это тема, от неё отходят лучи – крупные смысловые единицы, а от них – соответствующие термины, понятия. Вначале ученики составляют кластер под руководством учителя: читают текст по абзацам, выделяют главную мысль, постепенно заполняя ветви кластера, потом работают в группах сменного состава, могут получать консультацию у учителя и, наконец, получают задания составить кластер самостоятельно. На уроках успешно применяются развивающие игры и упражнения, которые способствуют формированию коммуникативной компетентности у младших школьников: игра «Составление осмысленных слов из букв» наряду с тренировкой воображения направлена на развитие словарного запаса; игра

«Круги на воде» направлена на развитие творческого воображения и одновременно связанной речи школьников; упражнение «За и против», в ходе которого учащимся предлагается любая, самая невероятная ситуация; задание-игра «Я начну, а ты продолжи» и др. Включение в учебный процесс работы по технологии развития критического мышления даёт возможность личностного роста ребёнка, развития его индивидуальности и творчества [2].

Формирование у учащихся ответственного отношения к природе – сложный и длительный процесс. Его результатом должно быть не только овладение определёнными знаниями и умениями, но и развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду. В связи с этим можно предположить о том, что целенаправленная, систематическая работа по формированию экологической культуры на основе использования активных форм и методов работы может повысить эффективность формирования у школьников бережного отношения к природе.

Список цитированных источников:

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С.Н., Глазачев, С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2005. - № 2.
2. Дурейко, Л.И. Экология и здоровье. – Мн.: Тесей, 2008.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся / С.С., Кашлев. – Минск: Зорны верасень, 2007.

КОНЦЕПТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Малаховская Т.Н., 5 курс, УО «ВГУ им. П. М. Машерова»
Научный руководитель: Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент

В последнее время понятие концепта активно вошло в научный обиход. Вопросы, связанные с концептуальным анализом художественного текста, становятся все более актуальными в лингвистике [1, с.98].

В когнитивной науке концепт рассматривается как ментальная единица, которая постоянно переживает изменения: в его сферу могут входить все новые фоновые концепты, может меняться стандартный набор ситуации, и еще более подвижным является одиночный компонент в содержании.

Наличие концептов в языке любого народа привлекает внимание. Изучению природы концепта в когнитивной лингвистике уделяется первостепенное значение [2, с.25]. При анализе концепта мы имеем дело с сущностями плана содержания, не данными исследователю в непосредственном восприятии; судить же об их свойствах и природе мы можем лишь на основе косвенных данных.

Содержание концепта образовано когнитивными признаками, отражающими отдельные признаки концептуализируемого предмета или явления и описывается как совокупность этих признаков.

Структурация концепта, его неоднородность стали очевидны исследователям с самого начала когнитивных исследований. Мнения об основных компонентах концептов высказывались различные.

Опыт исследований методистов и лингвистов позволяет говорить о трех базовых структурных компонентах (элементах) концепта:

1. образ;

2. информационное содержание;
3. интерпретационное поле.

В стихотворении «Весна близка» Владимира Татаринова мы рассмотрим концепты «весна» и «рассвет», опираясь на структуру концепта.

Данное художественное произведение рассматривается на уроках чтения в 3 классе. Проведем анализ данного произведения.

По названию стихотворения можно сказать, что в нем будет говориться о приближении весны. В начале стихотворения дается описание рассвета. Для этого автор использует такие эпитеты, как розовый, березовый. Эпитет «березовый» является авторским. Также автор называет место, где встает рассвет – роща. Далее описывается зимняя природа. Для более яркого и полного изображения используются эпитеты (старый клен, лютыми морозами), сравнения (ветер невидимкою плачет, облачко плывет льдинкою), а также метафоры (клен раздет морозами, ветер плачет и поет). Все эти художественные описания природы говорят нам о суровости зимы и ее долгой продолжительности.

В третьей строфе стихотворения показываются изменения, кот начинают происходить в природе. Автор использует выражение «теплом повеяло». Эти слова говорят о том, что весна скоро наступит. В данном стихотворении концепт «весна» обозначает наступление тепла, солнечных дней пробуждение природы. В четвертой строфе описываются долгожданные изменения природы, которые в скором времени будут происходить (покружит, уляжется, растает снег). Последние строки этого стихотворения говорят о том, что все в природе циклично и всегда после зимы наступает весна.

Концепт «рассвет»

1. Образ

Розовый, ранний – общие эпитеты. Березовый – индивидуальный эпитет.

2. Информационное содержание

Рассвет – явление, характерное для восхода солнца. Оно проявляется повышением освещённости окружающей среды за счёт подъёма солнечного диска относительно линии горизонта.

3. Интерпретационное поле

Оценочная зона:

- общая оценка: хороший;
- эстетическая оценка: красивый;
- эмоциональная оценка: приятный.

Энциклопедическая зона: наступает рано, восходит солнце, небо имеет розовый цвет, природа просыпается.

Утилитарная зона: приятно наблюдать, с рассвета начинается день, светает, начинают петь петухи.

Социально-культурная зона:

Бунин И. «Рассвет»

Паремиологическая зона:

- Кто рано встает, тому бог подает.
- Встань рано, вразумись здраво, исполни прилежно.

В данном художественном тексте концепт «рассвет» понимается как начало чего-то нового, светлого; описание начала дня.

Концепт «весна»

1. Образ

Пора года, теплая, солнечная, иногда идет дождь, много зелени.

2. Информационное содержание

Весна – одно из четырёх времён года, между зимой и летом.

3. Интерпретационное поле

Оценочная зона:

- общая оценка: хорошая;
- эстетическая оценка: красивая;
- эмоциональная оценка: приятная.

Энциклопедическая зона: пора года, наступает после зимы, тает снег, появляются первые цветы, бегут ручьи, распускаются листья на деревьях, природа оживает, поют птицы.

Утилитарная зона: начинается посадка деревьев, цветов, кустарников, люди начинают носить легкую одежду.

Социально-культурная зона:

Тютчев Ф.И. «Весенняя гроза», Я. Купала «Вясна».

Паремиологическая зона:

- Как в мае дождь, так и будет рожь.
- Не будет снега, не будет и следа.
- В душе весна (на душе хорошо, радостно, хочется жить и наслаждаться жизнью).

Концепт «весна» обозначает пору года, когда происходят изменения в природе; дни становятся длиннее, природа пробуждается, тает снег, приходит тепло. Также можно добавить, что в этот концепт также входят такие образы как радость, тепло на душе.

Концепт «весна» тесно связан с концептом «рассвет», т.к. оба этих концепта обозначают приход, наступление чего-то нового, светлого.

Таким образом мы рассмотрели концепты «весна» и «рассвет» в стихотворении Владимира Татаринова «Весна близка».

Таким образом, в теории и описании концептов необходимо разграничивать содержание концепта и структуру концепта.

Содержание концепта образовано когнитивными признаками, отражающими отдельные признаки концептуализируемого предмета или явления и описывается как совокупность этих признаков. Содержание концепта внутренне упорядочено по полемому принципу - ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферия. Принадлежность к той или иной зоне содержания определяется прежде всего яркостью признака в сознании носителя соответствующего концепта. Описание осуществляется как перечисление признаков от ядра к периферии по мере уменьшения яркости признака.

Структура концепта включает образующие концепта базовые структурные компоненты разной когнитивной природы - чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле, и описывается как перечисление когнитивных признаков, принадлежащих каждому из этих структурных компонентов концепта.

Исследованию подлежит как содержание, так и структура, как ядро, так и периферия концепта, однако важно дифференцировать их в процессе описания, поскольку их статус и роль в структуре сознания и в процессах мышления различны и они требуют разных приемов описания.

Понять и исследовать способы концептуализации мира можно, лишь овладев определенным набором знаний из новой научной парадигмы. Языковая картина мира отражает способ речевосстановительной деятельности, характерный для той или иной эпохи, с её духовными, культурными и

национальными ценностями. [3, с. 74] Концепт включает понятие, но не исчерпывается только им, а охватывает всё содержание слова: и денотативное, и коннотативное, отражающее представления носителей данной культуры о явлении, стоящем за словом во всем многообразии его ассоциативных связей. Он вбирает в себя значение многих лексических единиц. В концептах аккумулируется культурный уровень каждой языковой личности, а сам концепт реализуется не только в слове, но и в словосочетании, высказывании.

Литературные тексты конкретного автора, взятые в совокупности, позволяют делать определенные выводы о концептосфере данного мастера художественного слова, а через его мироощущение, его языковую картину мира, судить об определенном качестве концептосферы того народа, представителем которого выступает автор, чьи тексты являются материалом исследования [4, с. 177].

Список цитированных источников

1. Сергеева Е.В. К вопросу о классификации концептов в художественном тексте // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки. 2006, №5 С. 98-102.
2. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. - М.: 2004, с.6-71
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
4. Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под редакцией И.А. Стернина. – Воронеж, 2001. С. 182.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»)

Мацко А.П., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс,
Научный руководитель: Милашевич Е.П., старший преподаватель

Одной из проблем профессиональной подготовки будущих специалистов является профессиональное воспитание студентов, непосредственное формирование у них четких знаний, умений и навыков в будущей профессии. Таким образом, перед высшими учебными заведениями стоит проблема формирования у студентов профессиональной компетенции, как одного из важнейших новообразований данного периода обучения. Изучением данной проблемы занимались:

- с точки зрения психологии Климов, Е.А., Маркова, А.К., Митина, Л.М., Поварёнков, Ю.П., Пряжников, Н.С.;
- с точки зрения формирования профессиональных требований к специалисту Бермус, А.Г., Ефремова, Н.Ф., Зимняя, И.А.;
- с точки зрения нового подхода к конструированию образовательных стандартов Хуторской, А.В.;
- с точки зрения связи с профессиональным мастерством Варданян, А.К., Маркова, А.К., Абульханова-Славская, К.А.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 - начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. - в отечественной науке зарождается специальное направление - компетентностный подход в образовании. Пути его становления кратко описывает И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования».

Проанализировав исследования основоположников и разработчиков компетентностного подхода (Хомского Н., Р. Уайта, Дж. Равена, Кузьминой, Н.В., Марковой, А.К., Куницыной, В.Н., Белицкой, Г.Э., Берестовой, Л.И., Байденко, В.И., Хуторского, А.В., Гришановой, Н.А. и др.), автор выделяет в его развитии три этапа. Для первого этапа (1960-1970 гг.) характерно введение в научный аппарат категорий «компетенция» и «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс), а также создание предпосылок для разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

На втором этапе (1970-1990 гг.) отмечается активное использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно не родному), а также при анализе профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, общении. В этот период разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции» и «социальная компетентность». Начало третьего этапа в исследовании компетентности как научной категории в России связывается с выходом в свет работ Марковой, А.К. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста Маркова, А.К. выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную [1, 6].

Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. По мнению Ландшеера, существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G.K.Britell, R.M.Jueger, W.E.Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия. Проблема профкомпетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. С точки зрения Пугачёва, В.П. профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Розов, Н., Бондаревская, Е.В.), либо как «уровень образованности специалиста» (Гершунский, Б.С. Щекатунова, А.Д.). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [2, 28].

По мнению Слостёнина, В.А., понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. С точки зрения словаря антикризисного управления, квалификационная характеристика - краткое изложение основных задач, навыков и умений, прав и обязанностей, предъявляемых к различным специальностям в организации [3].

Современный компетентностный подход построен на Болонской декларации. Болонский процесс – это процесс добровольного сотрудничества

образовательных систем европейских стран, направленный на создание общего образовательного и научного пространства [4].

Болонский процесс – процесс интернационализации в высшей школе, создание Европейского пространства высшего образования. Он явился прежде всего ответом на глобализацию. Важнейшим наследием Болоньи, как ожидается, будет смена образовательной парадигмы на континенте. Как отмечает Эва Эгрон-Полак, «...процесс привлек и продолжает привлекать беспрецедентное внимание во всем мире. Можно сказать, что он, по крайней мере, частично достиг одной из своих целей – сделать европейское высшее образование привлекательным для других... Болонский процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе» [5, с.14].

Республика Беларусь делает лишь первые шаги по направлению реализации, внедрения Болонского процесса, но уже сейчас наш университет, УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» делает первые, но уверенные шаги к тесному сотрудничеству в сфере высшего образования с другими странами участниками Болонского процесса.

С целью повышения профессиональной компетентности студентов педагогического факультета, в рамках проекта Темпус IV на базе нашего университета приказом ректора № 42-к от 8 февраля 2010 года на педагогическом факультете создано 2 «Учебно-научно-консультационных центра». Данный опыт был приобретён в Германии в университете г. Хильдесхайм на семинаре-мастерской для руководителей Компетентностных центров университетов-партнеров, участвующих в проекте Темпус IV.

За кафедрой психологии закреплён УНКЦ на базе УО «Государственная общеобразовательная школа № 45 г. Витебска». Целью создания УНКЦ является долгосрочное сотрудничество УО «ВГУ им.П.М.Машерова» и УО «ГОСШ № 45» в области совместного использования интеллектуальных, материальных, информационных ресурсов при проведении научно-исследовательских работ, учебно-методической деятельности по приоритетным направлениям развития образования школьников, подготовке студентов, магистрантов и повышения квалификации сотрудников.

В свою очередь за кафедрой коррекционной работы закреплён УНКЦ располагающийся в трёх учреждениях образования таких как: УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26», УО «Витебский государственный специальный детский сад №18 для детей с нарушениями речи» и УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Главной целью работы которого является долгосрочное сотрудничество в области совместного использования интеллектуальных, материальных, информационных ресурсов при проведении научно-исследовательских работ, учебно-методической деятельности по приоритетным направлениям развития специального образования, подготовке студентов, магистрантов и повышения квалификации сотрудников в области коррекционной работы.

Обзор деятельности «Учебно-научно-консультационных центров» показывает, результативность данного нововведения. Студент максимально приближён к месту практики и будущей работы. У него есть возможность в общении с опытными коллегами. Осуществляется совместное ведение научно-исследовательской, научно-практической, учебной, воспитательной и методической работы. У студентов психологов появилась возможность в совер-

шенствовании практических умений по психологическому консультированию учеников школы и их родителей, по проведению тренинговых занятий.

Для студентов дефектологических специальностей максимально приближены условия работы УНКЦ к предстоящей профессиональной деятельности. Возможно проведение научных экспериментов. Осуществляются меры по обеспечению постоянного взаимного информационного обмена по вопросам развития специального образования, научно-методической деятельности по приоритетным направлениям специального образования, а также по вопросам подготовки студентов, магистрантов и повышения квалификации педагогов учреждений специального образования и преподавателей университета. Проводятся совместные конференции и семинары по актуальным проблемам развития специального образования.

На базе УНКЦ также работает целая сеть научных кружков для студентов и для одарённых школьников. Проводится постоянная работа по подготовке из числа выпускников школы контингента абитуриентов для университета с положительной профессиональной направленностью.

УНКЦ создаются в России, Германии, Украине, но УНКЦ, созданный на базе нашего университета, является первым и единственным в мире оказывающим бесплатные профессиональные консультации студентам, учителям, преподавателям, психологам по проблемам современного образования. Нами разработаны основные направления деятельности «Учебно-научно-консультационных центров», подготовлены презентации, а также на кафедре коррекционной работы снят фильм о деятельности УНКЦ на базах УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26», УО «Витебский государственный специальный детский сад №18 для детей с нарушениями речи» и УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Деятельность учебно-научно-консультационного центра постоянно совершенствуется, открываются новые возможности и перспективы взаимодействия со школой. Двери центра всегда открыты для педагогов, учеников и их родителей, студентов и преподавателей и для всех тех, кому не безразличны проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения.

В перспективе необходимо создание единой региональной модели «Учебно-научно-консультационного центра», на базе имеющегося зарубежного опыта, а также потребностей и интересов Витебского региона.

Список цитированных источников

1. Иванова, Д.Н. Модель компетенций с учётом квалификационных характеристик специалистов/ Д.Н. Иванова, М.В. Малащенко, Г.С. Пшегусова. – Ростов-на-Дону.- 2007. – 21 с.
2. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход/ С.А. Дружилов// Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. - 2005. - № 8. - С.26 - 44.
3. <http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml>
4. <http://www.bologna.ntf.ru/p3aa1.html>
5. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2010. – 352 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА РОДИТЕЛЬСТВА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Межевич Н.В., УО «МГУ им. А.А. Кулешова»
Прокофьева О.О., кандидат педагогических наук, доцент

Введение

Основой стабильности и процветания любого государства является семья. Именно она становится гарантом сохранения, передачи из поколения в поколение национальных традиций и культурных ценностей, базовым институтом социализации. Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей формируются под влиянием самых различных факторов. Осознанное исполнение родительской роли в свою очередь определяет состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений.

Для современного общества характерен нуклеарный тип семьи, значительное увеличение количества разводов и уменьшение количества браков, рост числа детей сирот при живых родителях. Обычными явлениями становится отказ от традиционного распределения ролей и ответственных в семье, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов, рост безотцовщины, ухудшение детско-родительских отношений.

Научные исследования последних лет (Л.И. Смагиной, В.В. Чечета, М.М. Ярмолинской, Н.С. Поспелова), раскрывшие функции современной семьи, оценившие роль родителей в воспитании детей, осветившие различные аспекты детско-родительских отношений, доказали, что только в семейной среде возможно полноценное развитие ребенка. Данные исследования выявили, что при научном интересе в области педагогики и психологии к воспитанию, к сожалению, на практике современные родители уделяют данной проблеме незначительное внимание.

Таким образом, родительство, как интегральное образование личности, является базовым предназначением, важным состоянием, значительной социально-психологической функцией каждого человека и гарантом развития стабильности, крепкой семьи.

Основная часть

Прежде чем рассматривать феномен родительства, необходимо определить первичную по отношению к нему систему, составной частью которой он является. Это система семьи. Как система открытая, семья пребывает в непрерывном взаимодействии с окружающей средой. Кроме того, семья – это явление культурно-историческое и социально-психологическое, в силу чего существует множество различных ее определений. За основу мы принимаем определение семьи как социальной системы, которое дает А.Я. Варга: семейная система, которая определяется ею как группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями ([3], [4]).

Согласно системному подходу, родительство в качестве относительно самостоятельного образования входит в более крупную систему, каковой является система семьи. Системный подход к семье предполагает признание семьи как единого целого биологического и психологического механизма с наличием семейных взаимосвязей. Так, по мнению В.К. Шабельникова семья рассматривается как локальная семейная система, включенная в совре-

менные формы деятельности и производства, которые не включены в ее структуру.

А.Г.Харчев считает, что семья, является исторически-конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми; малой группой, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Исходя из этого, целевой смысл родительства – рождение и воспитание детей. Поэтому, родительство можно выделить, как относительно самостоятельную подсистему, входящую в систему семьи в качестве относительно самостоятельного образования ([5], [13]).

Близкое, по сути, определение семьи предполагающее наличие всех трех типов отношений – супружества, родительства, родства, - формулирует А.И.Антонов. Все другие структурные типы он называет «осколочными». Главный признак «семьи» в этом определении – наличие обоих биологических родителей и детей ([1], [66]).

Известны различные формы и модели семьи, специфика которых зависит от характера национальных и религиозных традиций, этапа развития общества, распределения социально-половых ролей между мужчиной и женщиной; характера взаимоотношений между родителями и детьми; состава семьи; количества детей и др.

По мнению А.К. Дзагкоева все формы семьи можно условно разделить на традиционные и современные (модернизированные) модели ([8], [7]).

Традиционная семья существовала на протяжении нескольких тысяч лет и существует в настоящее время во многих обществах, находящихся на допромышленном этапе развития. Переход к модернизированному типу может совершаться достаточно долго, поэтому в ряде моделей современных семей присутствуют более или менее значительные элементы традиционности.

Для традиционной семьи характерны такие признаки:

- жесткая сегрегация социально-половых ролей и функций, связанных со стереотипными видами деятельности;
- патриархальная (реже - матриархальная) иерархия с закреплением власти домохозяина над имуществом, деятельностью, с подчиненным положением зависимых членов семьи;
- сложная структура семьи с совместным проживанием в одном домохозяйстве супружеских пар нескольких поколений с их детьми;
- сосредоточение всех жизненных функций в семье, участие в их выполнении всех домочадцев, вовлеченность женщин исключительно в домашнюю занятость;
- не лимитируемый характер репродуктивного поведения, осуждение всех мер по ограничению деторождения и даже порой наказание за них.

Для модели модернизированной семьи, согласно А.К. Дзагкоеву, характерно следующее:

- стирание границ между социально-половыми ролями, вариабельность выполнения семейных функций, в том числе связанная со структурной неполнотой или деформацией семьи (семья с одним родителем, семья, состоящая из прауродителей и внуков без среднего поколения, и т. д.);
- преимущественно нуклеарный тип семьи, состоящей из одной пары родителей и их несовершеннолетних детей. Данный процесс может выражаться в ``вылете птенцов из гнезда'', то есть отделении детей от родителей после окончания школы и их самостоятельном проживании, или в отделении от родителей вновь образовавшейся молодой семьи;

- симметричная модель семьи, в которой мужчина и женщина равноправны в распоряжении семейными средствами, воспитании детей, решении всех других вопросов;

- профессиональная занятость всех взрослых трудоспособных членов семьи, постоянная работа женщин вне дома, мотивированная не только необходимостью дополнительного дохода, но также и стремлением женщин к самореализации, успеху, признанию;

- функциональная дифференциация жизнедеятельности семьи в обществе, разделение функций между семьей и многочисленными другими институтами;

- регулируемый характер репродуктивного поведения, снижение рождаемости. Планирование семьи становится общепризнанным типом репродуктивного поведения.

Необходимо отметить, что в последние годы изменился взгляд на семью как систему, когда семья воспринималась с какой-либо одной стороны. Давая анализ эволюции взглядов на систему семьи Н.В. Кузнецова, Л.И.Щербич говорят о том, что современная семья рассматривается в совокупности всех присущих ей функций производственной, репродуктивной, воспитательной, сферы жизнедеятельности семьи, сферы духовного общения, сферы первичного социального контроля, сексуальной сферы.

Н.В.Дружинин полагает, что во все времена главной функцией семьи была и есть социализация ребенка, а прочие функции были лишь дополнительными и менялись на протяжении веков ([8], [9]). В зависимости от характера воспитательного воздействия и возможности адаптации детей из семей в обществе М.Ю.Арутюнян выделяет следующие типы семьи:

Традиционная семья – в ней педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз и воспитывается уважение к авторитету старших. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей.

Детоцентрическая семья – в ней главной задачей родителей является обеспечение благополучного будущего детей. Воздействие осуществляется от детей к родителям. В результате у детей формируется высокая самооценка, но увеличивается вероятность конфликтов с социальным окружением.

Супружеская семья – здесь главной целью является взаимное доверие и автономность ее членов. Воспитательное воздействие – горизонтальное, на равных: родители и дети. У детей воспитанных в таких семьях отсутствуют навыки подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются ко всем современным социальным институтам ([2], [26]).

Говоря о репродуктивном аспекте существования семьи, необходимо отразить точку зрения А.Г.Вишневого, который считал, что современную семью можно назвать детоцентрической, это явление новое практически неизвестное с прежних эпох. В такой семье впервые в истории дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого, организовывается вся жизнь семьи ([4], [93]).

Происходит переход от количественного принципа рождаемости, основанного на традиционном чадолюбии (родительству), к качественному, основанному на ребячестве, т.е. детоцентризме.

В.А. Рамих, анализируя эволюционные процессы семьи, приходит к заключению о том, что в настоящее время набирает силу супружеский тип семьи, неполная семья или материнская ([9], [130]).

В.В.Бойко выделил два плана потребности в детях: общественный это установки родителей, соответствующие социально-историческому типу семьи, и индивидуальный – степень чадолюбия, установки по отношению к детям ([8], [10]).

Таким образом, рассматривая роль родительства в аспекте семейной системы, можно отметить, что воспитание и социализация детей сохраняются в качестве основной функции семьи, а также в качестве объединяющего момента в семейной системе.

Заключение

Родительство как психолого-педагогическое явление является интегральным образованием и может быть рассмотрено с точки зрения системного подхода.

Используя принципы системного подхода, применительно к феномену родительства можно констатировать следующее.

1. Феномен родительства представляет собой относительно самостоятельную систему и является подсистемой по отношению к системе семьи.

2. Феномен родительства можно рассматривать на двух уровнях: на уровне индивида (матери и отца) и как надиндивидуальное целое. Оба этих уровня одновременно являются этапами формирования родительства.

3. Феномен родительства одновременно предстает в нескольких планах, разные стороны которых раскрывают сложную структуру его организации. Анализ и описание родительства должны охватывать все планы презентации феномена. Прежде всего, это план индивидуально-личностных особенностей женщины либо мужчины, влияющих на родительство. Следующий план охватывает обоих супругов в единстве их ценностных ориентации, родительских позиций, чувств и т. д., то есть анализируется родительство по отношению к семейной системе. Третий план фиксирует родительство во взаимосвязи с родительскими семьями. Наконец, четвертый план раскрывает родительство по отношению к системе общества.

4. Факторы, влияющие на формирование родительства, иерархически организованы на нескольких уровнях: макроуровень — уровень общества; мезоуровень — уровень влияния родительской семьи; микроуровень — уровень собственной семьи и, наконец, уровень конкретной личности ([6], [3]).

Список цитированных источников

1. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И.Антонов, В.М.Медков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 278с.
2. Арутюнян, М. Ю. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма / М.Ю. Арутюнян // Отец в современной семье. – Вильнюс, 2000. – С. 26-33.
3. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс: Учеб. пособие / А.Я.Варга. – СПб: Книга, 2001. – 144с.
4. Вишневский, А.Г. Мировой демографический взрыв и его проблемы / А.Г.Вишневский/. – М.: Знание, 1982. –
5. Гурко, Т.А. Родительство: Социологические аспекты / Т.А. Гурко. – М., 2003. – 164с.
6. Ковалев, С.В. Психология современной семьи: Учеб. пособие / С.В. Ковалев. – М.: НПО «Образование», 2003. – 208с.
7. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В.Овчарова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 319с.
8. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В.Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368с.
9. Рамих, В.А. Материнство как социокультурный феномен: дис...д-ра психол. Наук 14.00.01. / В.А.Рамих. – Ростов на Дону, 1997. – 664с.
- 10.Черняк, Е.М. Социология семьи: Учеб. пособие / Е.М.Черняк. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и КО», 2004. – 238с.

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ И ОШИБКАХ В МОРФЕМНОМ РАЗБОРЕ СЛОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мирина М.М., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М.Машерова»
Научный руководитель: Данич О.В., кандидат филологических наук, доцент

При обучении русскому языку в начальной школе есть ряд тем, усвоение которых вызывает серьёзные затруднения у младших школьников. Одной из таких тем является изучение морфемного состава слова.

Тема «Состав слова» является для младших школьников трудной, но исключительно важной. Трудна она потому, что успешное усвоение понятия о морфемах (частях слова) предполагает наличие у школьников достаточно развитого абстрактного мышления и умения наблюдать факты языка, анализировать их, с тем чтобы делать самостоятельные (при направляющем руководстве учителя) и осознанные выводы и обобщения.

Существуют различные причины трудностей и ошибок, допускаемых младшими школьниками при разборе слова по составу. Данный вопрос специально изучали психологи Л.И. Бажович, Д.Н. Богоявленский и др. Они пришли к выводу, что среди младших школьников немало «наивных семантиков» и «стихийных формалистов». Первые, анализируя слово, учитывают только его лексическое, вещественное значение, вторые – только внешние признаки (его буквенный или звуковой состав). [1]

Примером ответа «наивного семантика» на вопрос «Являются ли родственными слова *сторож* и *сторожка*?» может служить такой: «*Сторож* и *сторожка* – не родственные слова, так как *сторож* – это человек, а *сторожка* – домик». На вопрос, входит ли слово *часовщик* в число родственных к слову *час*, «стихийный формалист» ответит: «*Часовщик* подойдет, потому что во всех словах буква ч. – А *чайка*? – Тоже, потому что в *часах* буква ч и в *чайке*».

Сначала было высказано предположение, что описанные ошибки связаны с возрастными особенностями младших школьников. Однако в дальнейшем ученые пришли к однозначному мнению, что истоки ошибок следует искать в дефектах методики обучения. [2] Прежде всего эти ошибки возникают тогда, когда форма и значение языковой единицы, формальный и семантический признаки морфемы рассматриваются в отрыве друг от друга: объясняют значение корня (суффикса, приставки, окончания) и не упоминают о его фонемном (звуковом) составе или обращают внимание на буквенный состав суффикса (корня, окончания, приставки), а значение его не раскрывается и т.п.

Следствием неумелой организации работы является и такая распространенная ошибка, как смешение родственных слов и словоформ. Особенно, естественно, это заметно на начальном этапе, когда младшие школьники еще незнакомы со всеми изменениями, происходящими с основными частями речи.

Большие затруднения учащиеся испытывают при разборе слов по составу, если у них плохая фонематическая подготовка, а также если они не понимают особенностей русской графики. Так, если школьник не осознает, что в словах *рука* и *земля* одно и то же окончание -а, которое после твердого и мягкого согласного передается разными буквами, у него так и не возникнет представления о существительных одного склонения как о словах,

имеющих один и тот же набор окончаний, и значит, он будет ошибаться при проверке безударных падежных окончаний по ударным. Источником ошибок довольно часто служит «замаскированная» морфема. Мы имеем в виду, в первую очередь, своеобразие передачи при письме звука [й]. Если младший школьник не понимает, что буква ю в глаголе *читаю* обозначает не только окончание [у], но и звук [й], который не входит в окончание, то позже, в средних классах, ему уже не понять, как образуются глаголы повелительного наклонения.

При изучении словообразования основная трудность для учащихся заключается в том, чтобы правильно определить производящее слово. Учтявая, с одной стороны, данную трудность и, с другой – важность понимания учащимися способа образования слова для раскрытия его лексического значения, целесообразно в процессе изучения частей речи проводить такие упражнения, которые готовят учащихся к осознанию связи производящего и производного слов.

Разбор слов по составу представляет определенные трудности не только для детей, но и для учителей. На морфемном уровне активнее, чем на других языковых ярусах (например, в морфологии), происходят различные изменения: состав слова упрощается, усложняется и т.п. То, что считалось бесспорным вчера, сегодня подвергается коррекции. Так, например, учителя старшего поколения с трудом признают, что в слове *прекрасный* всего две морфемы: корень и окончание (прекрасн-ый), а слова *плот* и *плотник* относятся к разнокоренным и т.п.

При работе над составом слова в начальных классах очень важным этапом являются подготовительные упражнения, направленные на восприятие теоретического материала по словообразованию. Подготовительные упражнения должны носить целенаправленный и систематический характер. Вместе с тем они могут не занимать много времени на уроке, не должны мешать детям в усвоении темы в определённый момент учебного процесса. Элементы теории целесообразно связывать с упражнениями по основному материалу урока.

Подготовку к осознанию форм слова можно начинать при изучении таких тем, как «Ударные и безударные гласные», «Родственные слова». При подготовке к урокам нужно хорошо продумать, как связывать упражнения по данным темам с формированием понятия о составе слова. Здесь уместны нестандартные уроки: в форме игры, викторины и др. Необычные задания, игры активизируют познавательную деятельность учеников, и их работоспособность во время урока резко возрастает. В процесс изучения данной темы нужно включать творческую и самостоятельную работу детей. Всё это вызывает интерес к данному виду деятельности, придаёт уверенности в себе, учит работать самостоятельно.

Чтобы правильно вести работу по изучению морфемике, учителю необходимо постоянно иметь в виду некоторые важные языковые закономерности.

Морфема – это минимальная значимая часть слова, которая, как и всякая языковая единица, имеет две неразрывно связанные между собой стороны: внешнюю (звуковой состав) и внутреннюю (значение). Морфема выделяется в ряду слов, имеющих сходство по указанным двум признакам: общность в значении и фонемном составе.

Морфемы и другие части слов изучаются в морфемике не сами по се-

бе, а как структурные элементы слов, с учетом связей и взаимоотношений между ними, особенностей их сочетаемости в составе слова. Иными словами, одной из важнейших задач рассматриваемого раздела языкознания является морфемный анализ слова как совокупности морфем. Морфемный анализ имеет своей целью установление морфемного состава и его морфемной структуры.

Учитель должен уделять внимание тому, что в нашем языке существуют морфемы-синонимы, омонимичные значимые части и т.п. Это формирует у учащихся представление о неисчерпаемом багаже языка, его безграничных возможностях для выражения всех оттенков мысли. Однако нельзя забывать, что почти каждая морфема имеет свои разновидности, связанные с небольшими различиями в ее фонетическом составе.

Конкретные варианты, которыми представлена морфема в речи, называют морфами. Морфы каждой морфемы чередуются в зависимости от грамматической позиции: *ходить, но хожу; бродить, но брожу* и т.п., т.е. перед –ить корень кончается на д, а перед окончанием первого лица д заменяется на ж и т.д. «Чередуются морфы по приказанию следующей морфемы. Позиционно чередующиеся морфы объединяются в одну морфему. Так, например, морфы *ход-* и *хож-* представляют одну и ту же морфему, один и тот же корень».[3]

Программа младших классов не предусматривает знакомства учащихся с рассмотренными закономерностями. Однако важно постоянно иметь их в виду. И если ученики составили группу однокоренных слов *снег, снежок, снеговик, снежный*, то учитель, уточняя ответы детей, должен сказать: «Эти слова имеют корень *снег-* (*снеж-*)».

Обойти явление чередования фонем в морфемах даже на начальном этапе изучения состава слова невозможно, так как ему подвержено подавляющее число слов в русском языке, а вот от изучения более сложных процессов, происходящих в морфемной структуре слов, таких, например, опрощение, усложнение, младших школьников можно избавить.

В отличие от свободных корней, которые имеют ясно выраженное лексическое значение, в связанных корнях вещественное значение не поддается объяснению с точки зрения современного языка. Например, что обозначает корень –ня- в словах *занять, перенять, отнять* и т.п.? А корень –ул- в словах *улица, переулок, закоулок*? Для младших школьников, которые стремятся мыслить конкретно, работа с такими словами затруднительна.

Опрощение приводит к тому, что слово, ранее членимое на отдельные значимые части, выступает как исходное, целостное образование. Например, слово *прекрасный*. В современном языке оно утратило связь со словом *красный*. Его нельзя трактовать как обозначающее что-то очень красное (сравнить: *превкусный* – очень вкусный, *предобрый* – очень добрый и т.п.). поэтому приставку пре- в слове *прекрасный* нет оснований вычленять как отдельную морфему.

Другое дело – этимологический анализ этого и подобных слов. В свое время *красивый* и *красный* в сознании людей были связаны. Комментарии учителя младшие школьники с удовольствием послушают и поймут. Наставник должен обращать внимание на то, что при работе со словами необходимо четко различать два типа разбора: современный и исторический.

Современный анализ структуры слова (синхронический) направлен на выяснение связи между словами, существующими на данном этапе раз-

вития языка. Так, например, слово *медведь* в современном языке связано со словами *медвежий*, *медвежонок*, *медвежатина*, *по-медвежьи* и некоторыми другими. Если же подойти к тому же слову с позиции истории языка (диакронии), то окажется, что слово *медведь* имеет связь не только со словом *мед*, но и со словом *еда*.

Этимологический анализ часто оказывается существенным подспорьем в работе по орфографии. Например, рассказ о том, что слово *карандаш* произошло от тюркских слов *кара* (черный) и *даш* (камень), т.е. черный камень, помогает учащимся запомнить, что в этом слове пишутся три буквы а.

Таким образом, уже в младших классах на уроках могут присутствовать оба вида анализа слов, нужно только, чтобы учитель и ученики четко знали, о чем идет речь: о слове и его сегодняшних связях или о его происхождении.

Таким образом, и при разборе слов по составу, и при звуковом анализе учитель должен очень внимательно относиться к подбору слов для работы и быть готовым дать правильное объяснение современной структуры слова и его происхождения.

Существует большое количество трудностей в обучении, но профессионализм, любовь к детям, ответственное отношение к их судьбе, к их будущему, постоянное самообразование, поиск, творчество помогут каждому учителю уже на начальном этапе обучения детей морфемному разбору, заложить прочные основы для дальнейшего овладения ребенком богатствами родного языка, развития и совершенствования своей речи.

Список цитированных источников

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - 2 –е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 245 с.
2. Воронежская, И.И. Русский язык: Учебное пособие / И.И. Воронежская. - М.: Просвещение, 1987. – 354 с.
3. Валгина, Н.С. Современный русский язык: Учебник для ВУЗов – Изд. 6, перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 480 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИКЕ

Морозова Ж.В., 5 курс, УО «ВГУ им. П. М. Машерова»
Научный руководитель: Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития педагогической теории и практики возникло противоречие между объективными потребностями гуманизации педагогического образования на основе осмысления его сущности как субъект-субъектного взаимодействия и существующими подходами в организации этого процесса. Это отражает потребность в новом типе связей и отношений между людьми, характеризуется не господством, подчинением, не подавлением, не враждой, не соперничеством, а сотрудничеством, открытостью, доверием.

Особую значимость отношений сотрудничества взаимодействия учителя и ученика в учебной деятельности определили Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, А.А. Бодалёв, И.Л. Волков, А.С. Высотский, Е.Н. Ильин, Я.Л. Коломинский, Л.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Ф. Шаталов.

Сотрудничество (по мнению Дьяченко) - наивысший уровень согласованности позиций в деятельности, на языке психологической науки организация субъект- субъектных отношений в совместной деятельности. Основными признаками сотрудничества выделяют:

- целенаправленность (стремление к общей цели);
- мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- структурированность (чёткое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности);
- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);
- организованность (плановость деятельности, способность к управлению и самоуправлению);
- результативность (способность достигать результата).

Сотрудничество не является самоцелью, а налаживается для того, чтобы ученик приобретал знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Оно необходимо для того, чтобы он умел трудиться в большом коллективе, в малой группе и, если необходимо, индивидуально. Его важнейшими признаками являются:

- осознание общей цели, которое мобилизует учителя и учащихся; стремление к её достижению, взаимная заинтересованность в этом, положительная мотивация деятельности;
- высокая организация совместного учебного труда участников учебного процесса, их общие усилия; взаимная ответственность за результаты деятельности;
- активно- положительный, гуманистический стиль взаимоотношений учащихся и взрослых (педагогов, работников внешкольных учреждений) при решении учебных задач; взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и учебных неудачах. Этот стиль несовместим с авторитарным отчуждением между учащимися и взрослыми, преобладанием прав у взрослых и обязанностей - у детей (школьников);
- методика обучения, стимулирующая интерес учащихся, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество. Она исключает принуждение, монополию педагогов на интерпретацию знаний, пассивное восприятие учащимися готовой информации;
- взаимодействие учащихся друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда (3).

Таким образом, сотрудничество в обучении мыслится не только как помощь ученику при решении сложных учебных задач, не только как объединение усилий педагогов и учащихся, но и как самостоятельный коллективный труд школьников, выполнения заданий, требующих постоянных или временных контактов с внешкольной средой. При таком понимании сотрудничества речь идёт о взаимодействии, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия. Если ученик хоть на какой-то момент становится соратником учителя или одноклассников, если знает, что от его действий зависит успех общего дела, позиция его меняется. Волей- неволей ему приходится проявлять инициативу и самостоятельность. Поэтому педагогически ценным является поведение, побуждающее сотрудничество, которое стимулирует эти качества

ученика в школе и за её пределами. Категория сотрудничества в педагогическом сознании соединена с категорией гуманизации образования.

Начиная с 60-х гг. отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью.

Смена парадигмы современного образования заключается в гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека.

В гуманистической педагогике человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально ценностное отношение к миру и человеку в нём, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Гуманизация - ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности. А это означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать учащемуся знания, то гуманизация выдвигает иную задачу - способствовать всеми возможными способами развитию ребёнка.

Гуманизация требует изменения отношений в системе "учитель-ученик" - установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечёт за собой изменение методов и приёмов работы учителя. Но это ещё не всё.

Приоритетными для учителя становятся знания о взаимоотношении учителя и ученика и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с учащимися на уроке.

Гуманизация отношений педагогов, по их мнению, решают следующие взаимосвязанные задачи:

- создание отношений доверия между учителем и учащимися;
- обеспечение сотрудничества критерии решений между участниками учебно-воспитательного процесса;
- актуализация мотивационных ресурсов учения;
- развитие у учителя личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению;
- помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

В построении гуманистического обучения важную роль играют личностные установки учителя. В качестве основных К. Роджерсом выделяются следующие:

- "открытость" учителя своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися;
- выражение внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося; во многом эта установка совпадёт с тем, что принято называть "педагогическим оптимизмом", "опорой на дополнительные качества воспитанника";
- видение учителем поведения учащегося, оценка его реакций, действий, поступков с точки зрения самого учащегося; это - так называемое "эмпатическое понимание", которое во время общения с учащимися позволяет

учителю посмотреть на всё вокруг и на себя в том числе, глазами детей. Таким образом, в ситуациях, при которых учитель понимает и принимает внутренний мир своих учеников, естественно ведет себя, и, в соответствии со своими внутренними переживаниями, доброжелательно относится к учащимся, он создает все необходимые условия для гуманистического общения.

Список цитированных источников

1. Дьяченко В.И., Сотрудничество в обучении – М., Просвещение, 1991г.
2. Крупнов А. И. Гуманизация образования и развитие свойств личности.— М., 2001.
3. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

ДРУЖБА КАК ФЕНОМЕН ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ. ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ И КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА ДРУГА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мушкина А.Л., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Савченко Т.В., преподаватель

Во все времена дружба считалась высшей нравственной ценностью. Выступая всеобщим эталоном человеческих отношений, дружба является собой воплощение альтруизма, сотрудничества, мира.

Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом возрастном этапе [1, с. 423].

Роль общения со сверстниками для развития личности отмечается и анализируется в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, К.Н. Поливановой, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, В.И. Слободчикова, Е.О. Смирновой, И.С. Кона, А. Фрейд, Э. Эриксона и др. Дружеские отношения, возникающие именно в младшем школьном возрасте, становятся к концу этого возрастного этапа крайне значимой сферой отношений.

В данной статье мы рассмотрим дружбу как феномен исследования в научной литературе, а далее уделим особое внимание специфике дружеских отношений в младшем школьном возрасте.

Метод сбора информации: теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы.

Дружба как феномен исследования в научной литературе

Термин «дружба» в литературных источниках трактуется по-разному.

Современные толковые словари, философские справочники и учебники этики определяют дружбу, как отношения между людьми, основанные на взаимном доверии и привязанности, общности интересов.

В истории философии дружба рассматривается в этическом плане, при этом одни ученые подчеркивали эмоциональные аспекты дружбы, другие - выводили её из общности интересов.

Аристотель различал дружбу, основанную на интересе, и дружбу благородную, которая одна только и заслуживает право считаться настоящей.

Западногерманский социолог Фридрих Тенбрук относил расцвет дружбы к периоду между 1750 и 1850 годами. В середине XVI века фран-

цузский философ Мишель де Монтень утверждал, что для возникновения настоящей дружбы «требуется совпадение стольких обстоятельств, что и то много, если судьба ниспосылает ее раз в столетие» [2, с. 13]. В XVII веке о расчетливости дружбы писал английский философ Френсис Бекон. В середине XVIII века французский философ Клод Адриан Гельвеций писал в своей книге «Об уме», что «во времена рыцарства, когда выбирали себе товарища по оружию, когда два рыцаря делили славу и опасность», дружба была более избирательной и прочной [2, с.14].

Романтики начала XIX века тоже считали глубокую дружбу большой редкостью. В большинстве языков значения слов «друг» и «дружба» тесно связаны с понятиями родства, товарищества и любви.

В конце XIX века начались первые эмпирические исследования дружбы психологами и социологами. Ф. Тённис разграничил и противопоставил два типа социальных структур: «общину», основанную на непосредственной эмоциональной близости людей, и «общество» основанное на холодном рациональном расчёте и разделении труда [2, с.21].

Георг Зиммель выдвигал на первый план дифференциацию самих личностей. По его мнению, дружба разделяется на ряд отношений, в каждом из которых раскрывается какая-то отдельная сторона его «Я». С одним человека связывает симпатия, с другим – общие интеллектуальные интересы, с третьим – религиозное чувство, с четвёртым – общий жизненный опыт и т.д. [2, с.21].

В этнографической и социологической литературе XX века широкое распространение приобрело разграничение экспрессивной (эмоциональной) и инструментальной (деловой, основанной на взаимной выгоде) дружбы.

При научном изучении дружбы необходимо иметь в виду, что фактически мы имеем дело с разными объектами:

а) во-первых, дружба – это социальный институт, принятая и оформленная обществом структура, специфический элемент социума, выполняющий в нем определенные функции;

б) во-вторых, это складывающиеся в повседневной жизни реальные личные отношения, изучением которых занимаются в первую очередь социальная психология;

в) в-третьих, это связанные с дружескими отношениями чувства и переживания, в изучении которых ключевая роль принадлежит психологии эмоций и психологии личности [2, с. 17].

К признакам, позволяющим отграничить дружбу от иных типов межличностных отношений можно отнести свободу выбора друга, добровольную взаимозависимость, возникающую в отношениях друзей.

Дружба - вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности [3, с. 618].

Ценностно-мотивационный подход классифицирует дружеские отношения главным образом по их мотивам и по той ценности, которую они представляют для самих друзей.

Структурно-функциональный подход классифицирует формы дружбы не по мотивам, а по их функциям в рамках социальной системы. На первый план выступают социальные функции дружбы, её взаимодействие с другими общественными институтами, а также собственная ролевая струк-

тура дружеских отношений (являются они добровольными или обязательными, равными или неравными и т.д.) [2, с. 31].

Дружбу можно разделить на следующие типы:

1) *духовная дружба* – взаимное дополнение друг друга. Тем самым он дает своему другу возможность получить столь желанное признание: что может быть прекраснее, если тебя ценит и понимает тот, за кем ты признаешь это право;

2) *творческая дружба* – оба друга сохраняют свою ярко выраженную индивидуальность. Более того, дружба помогает творчески дополнять личность каждого из друзей, придать законченный характер их индивидуальности.

3) *будничная дружба* может существовать и развиваться только при условии территориальной близости. Друзья обязательно должны жить рядом. Как правило, такая дружба подкрепляется каким-нибудь постоянным поводом для встреч.

4) *семейная дружба* это когда ваш друг становится другом всей вашей семьи [4, с. 332].

Американский антрополог И. Коэн выделил четыре типа дружбы по степени прочности дружеских отношений: «неотчуждаемую», «тесную», «случайную», «дружбу по расчету» [2, с. 33].

Коэн выделил основные социальные функции дружбы: материальный обмен и взаимная помощь, социально-политическая и эмоциональная поддержка, посредничество в любовных делах и заключении брака, участие в похоронных обрядах, обмен детьми, сексуальная близость и т.д. [2, с.34].

Специфика дружбы в младшем школьном возрасте

Для детей 5-7 лет друзья – это, прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Дружба младших школьников основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием. Больше внимания уделяется поведению, чем качествам личности. Характеризуя своих приятелей, младшие школьники указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело» [5, с.323]. Сознание младших школьников еще не достигло того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. Главные функции дружбы: развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных [6, с.196].

На основании анализа литературы можно сделать следующие выводы:

1) Межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от таких факторов, как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки.

2) Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем, который способствует формированию статусов и межличностных отноше-

ний в классе. Ко II и III классу личность учителя становится менее значимой, показатели, связанные с учением, отходят на второй план. Большую значимость приобретают определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность [7, с.214].

3) Существует определённая возрастная динамика содержания представлений младших школьников о друге и о дружбе:

- в старшем дошкольном возрасте дети ориентируются на характеристики, внешние относительно самой сущности отношений с другом - внешнюю привлекательность, интересные игрушки т.п.;
- в начале младшего школьного возраста наблюдается постепенное оформление интереса к другу, возникает представление об исключительности дружеских отношений;
- в конце младшего школьного возраста в представлениях детей дружба выступает как взаимоприятное и бесконфликтное взаимодействие в совместной деятельности;
- на пороге подросткового возраста к другу и дружеским взаимоотношениям выдвигаются требования взаимного доверия, поддержки, понимания чувств и переживаний;

4) Существует возрастная динамика психологического содержания дружеских отношений:

- в старшем дошкольном возрасте в основе дружеских отношений лежит симпатия к сверстнику, позитивное игровое взаимодействие;
- в начале младшего школьного возраста друг выступает для ребёнка как участник совместной деятельности и источник помощи;
- в конце младшего школьного возраста основным содержанием дружеских отношений становится сотрудничество, основанное на уважении друга как успешного деятеля;
- в предподростковом возрасте основой дружбы становится близость и доверие. Способность к рефлексии позволяет детям осознанно строить близкие отношения со сверстниками.

5) Существуют следующие критерии дифференциации дружеских отношений в младшем школьном возрасте: взаимная избирательность, эмоциональная окраска, когнитивные представления об отношениях с партнером и особенности ориентировки на значимые характеристики дружеских отношений.

Близкие отношения со сверстниками, дружба, приобретают в младшем школьном возрасте большое значение для психического развития ребёнка, подготавливают ведущую деятельность следующего, младшего подросткового возраста — интимно-личностное общение.

Список цитированных источников:

1. Дубровина, И.В., Данилова, Е.Е., Прихожан, А.М. Психология. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1999. – 464 с.;
2. Кон И.С. Дружба – 4-е издание, доп. – СПб.: Питер 2005. – 330 с.;
3. Крайг, Г., Бокум, Д. Психическое развитие – 9-е изд.- СПб.: Питер, 2006. – 940 с.;
4. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и спец. психологии/Т.В. Бендас. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2005. – 430 с.;
5. Сапагова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие / Е.Е. Сапагова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.;
6. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социально-педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Серия «Мастера психологии» – Питер, С – Птб, 2000. – 212 с.;
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 296 с.

АДАПТИВНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Наталевич Г.А., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 4 курс
Научный руководитель: Чикованова Е.А.,
магистр педагогики

В наше время статус и авторитет личности определяются уровнем сформированности интеллекта, креативности, самостоятельности мышления. Задача современной системы образования состоит не столько в том, чтобы передать учащимся как можно больший объем знаний, сколько в том, чтобы научить их добывать эти знания и ориентироваться в обширных объемах информации. Решение этой задачи предполагает индивидуализацию учебного процесса, построение индивидуальных образовательных траекторий, использование инновационных учебных курсов. Именно эти факторы способствуют, с одной стороны, раскрытию внутренних резервов обучаемых и, с другой стороны, формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной деятельности).

Перемены в экономической и политической жизни страны изменили социальный заказ учреждениям образования. Основным направлением учебно-воспитательного процесса на современном этапе является формирование творческой личности человека как важнейшего социального гаранта прогресса всего общества.

Хочется отметить, что одной из проблем организации обучения является тот факт, что в классах находятся школьники с разным уровнем мотивации в обучении. Именно этот момент в рамках традиционной системы обучения приводит к снижению познавательной активности, инициативности ученика и, как следствие, тормозит развитие творческой личности. Со временем невостребованность личностного потенциала замедляет продвижение школьника вперед, учебная мотивация уступает место позиционной, отношение к учебе и знаниям становится чисто формальным.

Выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, является создание адаптивной среды обучения, потому что именно она призвана помочь построить индивидуальную траекторию развития каждого ребенка с учетом его психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Это значит, что, эффективно функционируя, адаптивная среда позволяет сделать обучение и воспитание комфортным, направленным на каждого конкретного школьника, а не на «среднего» ученика вообще.

Дидактическая система адаптивного обучения должна отличаться оптимальностью, удобностью и комфортностью для учителя и учеников в реализации учебных взаимодействий и соответствовать каждой конкретной педагогической ситуации. Главной характеристикой адаптивной модели является ее гибкость за счет дифференциации и индивидуализации обучения на основе учета психофизических особенностей детей, их склонностей и способностей, с обязательной компенсирующей диагностикой и коррекцией.

Приоритетными составляющими адаптивной среды учебно-воспитательного процесса являются:

- создание благоприятных условий для развития каждого ученика в соответствии с его социально-духовной и физической природой;
- определение цели, стратегии, технологии построения образовательной среды;
- приоритет ценностей отношения, убеждения, мотивов деятельности при отборе содержания образования;
- формирование представления о психологической помощи и педагогической поддержке в системе обучения и воспитания;
- овладение рефлексией собственной деятельности;
- приобретение навыков конструирования учебных ситуаций, проектирование гуманных взаимодействий в дидактической системе [1, с. 7].

Анализ соответствующей методической литературы [1], [2,] позволил выделить следующие исходные положения построения модели адаптивного обучения младших школьников:

1. Наличие у каждого школьника индивидуальных особенностей, проявляющихся в поведении, деятельности, взаимоотношениях с окружающим миром, которые в значительной степени обуславливают характер ребенка.
2. Индивидуальный уровень развития и в зависимости от него индивидуальный способ восприятия учебного материала.
3. Выбор учеником индивидуального стиля учебной деятельности.

Адаптивная образовательная среда ученика формируется там, где в определенной системе выстраиваются позитивные, комфортные отношения педагога и школьника, потенциально реализуется их ресурсный потенциал и потенциал образовательной среды.

Таким образом, становится понятно, что организация адаптивной среды в учебном заведении является эффективным средством для развития творческой личности младшего школьника. Организации и функционированию данной системы служит решение определенных педагогических задач:

1. Развитие познавательных, психических процессов у младших школьников.
2. Формирование и развитие личностных качеств ребят.
3. Развитие эмоционально-нравственной сферы учеников.

Раскрывая особенности адаптивной образовательной среды, П.И. Третьяков и А.А. Баранов отмечают, что если обеспечить учащимся выбор содержания, объема, уровня, темпа, профиля, форм получения образования, создать условия для детей, испытывающих трудности в усвоении общеобразовательных программ, учитывать психофизические и социокультурные особенности учеников, то процесс образования станет более эффективным [1, с. 8].

Творческую личность может воспитать только творческий учитель во время творчески организованного учебно-воспитательного процесса, поэтому, помимо основной формы обучения – урока, необходимо широко использовать такие формы организации учебных занятий в начальной школе, как экскурсия, фестиваль, конкурс, исследование, игра, аукцион, интерактив, драматизация и т.д.

Для решения задач по развитию творческих способностей младших школьников на уроках языка и литературного чтения используются следующие приемы работы:

- написание сочинений, изложений разных типов;

- творческие пересказы художественного произведения;
- исследовательская деятельность младших школьников;
- работа с деформированными текстами;
- написание сообщений;
- изобразительная деятельность на уроках литературного чтения.

Исследовательская деятельность в начальной школе занимает важное место в создании адаптивной среды обучения. Это особый вид деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе её исследовательского поведения, а субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности, являются исследовательские способности как индивидуальные особенности личности [2, с. 50].

Выделяются следующие приоритетные направления исследовательской деятельности младших школьников:

- формирование способов научного познания в процессе поиска необходимого материала;
- формирование положительной мотивации, потребности к исследовательской деятельности;
- приобретение учениками полноценных, осознанных, оперативно и гибко используемых знаний;
- развитие творческого и критического мышления младших школьников.

Существуют разнообразные формы занятий на уроках языка и литературного чтения, позволяющие организовать как исследовательскую деятельность младших школьников, так и представление её результатов: конференция, презентация, выступления, представления, выставки достижений и др., главное, чтобы работа в этом направлении велась системно.

Для систематического использования на уроках языка и литературного чтения подойдут задания, типа «Составьте рассказ от имени...». В качестве адресанта могут выступать разнообразные люди, герои произведений, профессии, вещи. Например: составьте письмо кумиру, обвинительную речь против мягкого знака, жалобу от имени авторучки, призыв природы к людям и т.п. Такие задания хороши тем, что в процессе их выполнения младшие школьники знакомятся с разными видами речевой деятельности, их особенностями, учатся строить своё высказывание в зависимости от назначения и типа речевой деятельности. Учитель может предлагать школьникам несколько вариантов задания в зависимости от их возможностей, внутренних потребностей и мотивации.

Развитию познавательной активности младших школьников, формированию умения работать со словарями разных типов, активизации словарного запаса ребят помогает приём «Работа с понятием». В процессе работы ученики рассматривают предлагаемое им понятие (чаще всего это ключевое слово изучаемого художественного произведения) с разных сторон, задумываются над предложенными вопросами, делают выводы. Например, при изучении произведения И.Франко «Сказка о глупости» школьникам в рамках приёма «Работа с понятием» была предложена для заполнения следующая таблица:

1. Глупость – это... (толковый словарь)
2. Подбор:

СИНОНИМОВ	АНТОНИМОВ

3. Преимущества глупости:

4. Недостатки глупости:

Какие преимущества даёт человеку владение на-званным качеством?		Какие недостатки есть у данного качества?	
		Можешь ли ты из-за этого качества попасть в беду? Объясни ответ	

В процессе заполнения предложенной таблицы, школьники активны в поиске ответов, которые не даются в «готовом» виде, а требуют анализа, логики, рассуждений, проявления творческого подхода к заданию.

Системно используя исследовательский метод, исследовательские приёмы в функционировании адаптивной среды образовательного процесса, учитель добивается повышения познавательной активности младших школьников, развития творчества в подходах к выполнению предложенных заданий.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что в адаптивной системе возможны разные педагогические технологии, методические приемы организации учебно-воспитательного процесса, важно, чтобы в комплексе технологий структурировалось не только содержание образования, но и сама деятельность учащихся с акцентом на самостоятельную работу, на саморазвитие личности, ее активности и творческого начала.

Список цитированных источников:

1. Ковальчук, В.В. Творческие основы адаптивного обучени / В.В.Ковальчук // Печатковая школа. – 2006. – № 3. – С. 7 – 10.
2. Криволап, Н.С. Исследовательская работа школьников / Н.С.Криволап. – Мн.: Вышэйшая школа, 2005. – 254с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В РАМКАХ ИДЕЙНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Несчастливый А.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Научный руководитель: Минаева В.М., кандидат педагогических наук,
профессор

Современный социальный заказ системе образования выдвигает требования по подготовке специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями и навыками [1]. Выпускник высшего учебного заведения должен творчески мыслить, владеть навыками исследовательской научной деятельности, уметь искать нестандартные подходы к решению различных задач. Всё это обуславливает актуальность проблемы развития творческого потенциала у студентов в процессе учебной деятельности.

Совершенствование системы образования определяется изменением ценностных и целевых ориентиров, необходимостью высшей школы готовить выпускников к самостоятельному преодолению сложностей и решению задач различного характера.

Приобретение знаний уже не представляет той ценности, которой оно являлось прежде. Этот процесс обусловлен, в первую очередь, постоянно растущим количеством информации, а также её быстрой деактуализацией. В современном мире высшая школа призвана формировать профессионально компетентную, высоконравственную, образованную, зрелую личность, которая сможет самостоятельно реализовывать свои творческие возможности. В связи с этим возникает проблема переосмысления всей системы обучения в высшей школе. В условиях сегодняшних реалий преподавателю необходимо учитывать в своей работе личностные, индивидуальные особенности студентов. В связи с этим на первый план в качественном изменении системы образования выступает формирование и дальнейшее развитие творческого потенциала личности. В связи с этим педагогами и психологами непрерывно ведётся работа по поиску наиболее эффективных способов обновления образовательного процесса в вузах, который полностью отвечал бы современным потребностям общества. Развитие высшего педагогического образования предполагает сближение целей, содержания и форм организации подготовки педагогических кадров и воспитателей в университетах и педагогических вузах, которое приведет к укреплению их сотрудничества в учебно-научной деятельности, через соединение научных разработок и их реализацию в учебном процессе [2].

Педагогический факультет УО «ВГУ имени П.М. Машерова» имеет давние богатые традиции по развитию творческого потенциала у студентов. Факультет подготовки учителей начальных классов был открыт в 1957 году, но нынешнее здание педагогического факультета являлось образовательным и творческим центром ещё с конца 19-ого века, когда в нём размещалась Витебское духовное училище. Современная ситуация формирования и развития творческого потенциала у студентов определяется рядом факторов, среди которых важное место занимают: наличие на факультете специальности «Музыкальное искусство», что предусматривает постоянное обеспечение факультета творческими кадрами из числа преподавателей и студентов, а также осуществление воспитания гармоничной, всесторонне развитой, творческой личности.

Среди результатов работы, проделанной в данной области можно отметить: три победы на общеуниверситетском конкурсе «Хит-парад», успешное выступление команды КВН «Пед-extreem», большое количество различных номинаций на университетских, городских, областных и республиканских конкурсах.

В 2007 году педагогический факультет отметил 50-летие со дня основания. К этой знаменательной дате факультет подошёл в обновлённом состоянии.

Большое внимание уделяется на факультете работе с первокурсниками, способствующей их быстрой адаптации к студенческой жизни. Ежегодным стал праздник «Посвящение в студенты», где, помимо красочного ритуала посвящения и выступления факультетских мастеров сценического искусства, первокурсники впервые выходят на сцену, демонстрируя свои таланты. Этот конкурс является одним из этапов подготовки к общеуниверситетскому конкурсу «Курс молодого студента». На этом конкурсе студенты факультета завоевали номинацию «Подающие надежды» в 2006 году, третье место в 2007 году, и третье место в купе с дипломом «Вокальное мастерство» в 2010 году.

После того, как свою учёбу в университете закончили участники команды КВН «Пед-extreem», в 2004 году была основана команда «По фстреч-

ной», которая становилась финалистом открытого чемпионата КВН ВГУ в двух последующих сезонах (2005 и 2006).

Особое место среди всех мероприятий, проводимых на факультете, занимает «Неделя факультета», в рамках которой проводятся концерты коллективов и исполнителей факультета, интеллектуальные, спортивные и творческие конкурсы, выставки и многое другое. В 2007 году было принято решение не проводить «Неделю факультета», а рассредоточить факультетские мероприятия по всему осенне-зимнему семестру. Календарь мероприятий стал таковым: сентябрь – посвящение в первокурсники, ноябрь – интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», посвящённая международному Дню студента, декабрь – конкурс грации и артистического мастерства «Снежная королева». Также традиционными стали концерты «23 + 8», посвящённые Дню защитника Отечества и Международному женскому дню, спортивный праздник в спортзале главного корпуса ВГУ, в котором принимают участие команды нескольких факультетов, а также команда преподавателей и сотрудников университета. На Дне открытых дверей красочный концерт знакомит гостей с творческой жизнью факультета. Традиционным также стало приглашение солдат срочной службы для участия в спортландиях или в качестве гостей на конкурс «Снежная королева».

Ещё одним направлением работы факультета являются волонтерские мероприятия, в рамках которых оказывается помощь ветеранам и детским домам. Весомый вклад в благотворительность вносит коллектив «Жукляндик» под руководством Г.А. Немизанской. Этот коллектив создаёт программы праздничных выступлений театра кукол, Деда Мороза и Снегурочки в школах и детских домах города и района, которые включают благотворительные акции, подарки и призы всем детям. Средства на благотворительные акции собираются преподавателями, сотрудниками и студентами факультета.

Таким образом, в свободное от учёбы время студенты педагогического факультета:

- участвуют в различного рода праздниках и конкурсах профессионального мастерства;
- проводят «Неделю факультета»;
- ведут волонтерскую работу.

В заключении следует отметить, что ведущая роль в подготовке специалистов принадлежит развитию их творческого потенциала, формированию умения самостоятельного поиска информации. От качества подготовки будущих специалистов напрямую зависит уровень благосостояния и нравственного развития общества.

Всё вышесказанное убеждает, что качество подготовки современного специалиста определяется не столько количеством и уровнем полученных им знаний, сколько его творческим потенциалом: интеллектуальным и культурным уровнем, профессиональной подготовкой, умением ориентироваться в потоке информации, нестандартным мышлением.

Список цитированных источников:

1. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании» от 11 июля 2007 г. № 252-3
2. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 18.04.2000 N 527 "О Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь".

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Нестерович О.С., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Циркунова Н.И., ст. преподаватель

Адаптация детей к дошкольному учреждению является важной и актуальной проблемой в связи с необходимостью индивидуализации системы образования, создания оптимальных условий для реализации творческого и личностного потенциала каждого ребенка.

Адаптация – это процесс вхождения в согласие с внешним миром, с одной стороны, и со своими собственными уникальными психологическими характеристиками – с другой, что подразумевает способность распознавать субъективные образы, образы внешнего мира, а также умение эффективно воздействовать на среду [1, с. 11].

С биологической точки зрения, адаптация может характеризоваться как процессы гомеостатического уравнивания. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности [2, с. 6].

С точки зрения социальной психологии, адаптация 1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; 2) результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентации индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения [3, с. 25].

Адаптация неизбежна в тех ситуациях, когда возникает противоречие между нашими возможностями и требованиями среды.

Выделяют три стиля адаптации к среде [4, с. 14]:

а) творческий стиль, когда человек старается активно изменять условия среды, приспособлявая ее к себе, и таким образом приспособливается сам;

б) конформный стиль, когда человек просто привыкает, пассивно принимая все требования и обстоятельства среды;

в) избегающий стиль, когда человек пытается игнорировать требования среды, не хочет или не может приспособливаться к ним.

Наиболее оптимальным является творческий стиль, наименее оптимальным – избегающий. Указанные стили позволяют более успешно адаптироваться как взрослым, так и детям.

Адаптация детей к дошкольному учреждению длительный и сложный процесс, как для самого ребенка, так и для родителей. При этом большое значение имеет возраст ребенка.

Ранний возраст (от 1 до 3 лет) – период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Как утверждает Лобанова Е.А., своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста является важным условием их полноценного развития. Развитие в раннем возрасте происходит на таком неблагоприятном фоне, как повышенная ранимость организма, низкая его сопротивляемость к заболеваниям. Каждое перенесённое заболевание, отрицательно сказывается на общем развитии детей. Поэтому в период адаптации к детскому саду,

важно создавать благоприятные условия для комфортного пребывания ребёнка в детском саду [5, с. 4].

С поступлением в дошкольное учреждение в жизни каждого ребёнка происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение девяти и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребёнка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни и т.д. Эти трудности возникают в связи с тем, что малыш переходит из знакомой и обычной для него семейной среды в среду дошкольного учреждения.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности и высокая цена, которую платит организм ребёнка за достигнутые успехи, определяют необходимость учета всех факторов, способствующих адаптации ребёнка к дошкольному учреждению или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться.

Проблема адаптации детей к дошкольному учреждению широко рассматривается в психологической литературе. О трудностях адаптационного периода говорили и отечественные, и зарубежные исследователи: Аксарина Н.М., Тонкова – Ямпольская Р.В., Шмидт – Кольмер Е. и др. Большой вклад в изучение данной проблемы сделан в отечественной литературе.

Теплюк С. проанализировала деятельность дошкольных учреждений в период адаптации и выявила, что эта проблема – одна из сложно-разрешаемых. Воспитатели групп не готовы оказывать вновь поступившим детям квалифицированную помощь и психолого-педагогическую поддержку; они часто демонстрируют отсутствие навыков грамотного построения взаимоотношений с родителями новичков.

В связи с этим, автор советует, методисту и психологу усилить работу с персоналом в этом направлении: систематически освещать новые подходы к раскрытию таких тем, как ведущая роль взрослого в развитии ребёнка (Г.М. Лямина), этапы развития общения взрослого с ребёнком (С.Ю. Мещерякова, Л.Н. Галигузова, Н.Н. Авдеева), практическое применение этих знаний в условиях адаптации (Н.Д. Ватунина).

В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в психолого-педагогических работах Н.Д. Ватуниной, Т.В. Костяк, Г.Ф. Кумарина и др. [6; 89].

Так, Н.Д. Ватунина в своей работе «Ребёнок поступает в детский сад» рассматривает оптимизацию условий для успешной адаптации детей в детском саду, раскрывает особенности поведения детей, методы педагогического воздействия на них в этот период, требования к подготовке детей в семье к детскому саду [7, с. 30].

Т.В. Костяк рассматривает особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, факторы психологического благополучия ребёнка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно условно выделить три группы детей по присущим им различиям в поведении и потребности в общении [7, с. 21].

Первая группа – это дети, с доминирующей потребностью в общении

с близкими взрослыми, ожидающие только от них внимания, ласки, доброты, сведений об окружающем мире.

Вторая группа – дети со сформировавшейся потребностью в общении, как с близкими, так и с другими взрослыми, потребностью в совместных действиях с ними, получении от них сведений об окружающем.

Третья группа – дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях.

По характеру поведения при поступлении в детский сад Теплюк С. условно делит детей на три группы:

К первой группе относят детей, которые резко отрицательно и бурно выражают свое отношение к происходящему: громко плачут, бросаются на пол, царапаются, кусаются, щиплют тех, кто оказывается рядом. Дети этой группы, как правило, привыкают в течение 20 – 30 дней.

Вторая группа немногочисленная, два – три ребенка, которые после расставания с мамой замыкаются, бывают крайне напряжены, насторожены. Они молчат, не реагируют ни на одно предложение, отворачиваются при попытке вступить с ними в контакт. Накормить их хоть чем-то, посадить на горшок очень трудно. И только увидев в дверях маму, оживают; с трудом передвигая ноги, устремляются к ней, а то и просто приползают и, уткнувшись в ее колени, горько рыдают. Адаптация таких детей длится два – три месяца, протекает очень сложно.

Характер и длительность адаптационного периода зависят также и от индивидуально – типологических особенностей детей. Застенчивые, замкнутые, робкие трудно болезненно переносят разлуку с мамой, более длительное время привыкают, чаще болеют.

К третьей группе относят коммуникабельных, общительных детей. Впервые переступив порог детского сада, такой ребенок совсем не робеет, здороваются со взрослыми, улыбается и тут же берет в свои руки инициативу общения с ними. Он сообщает, что пришел к детям в гости, хотя даже не смотрит в их сторону, а весь устремлен к взрослому. Вся его энергия направлена на презентацию себя как личности. Целый день он рассказывает о своей семье, о том, где успел побывать, что успел повидать. Он с удовольствием демонстрирует свои умения: самостоятельно ест, раздевается и ожидает заслуженной похвалы, хотя лишь попробует еду, а в постели лежит, не выпуская взрослого из поля зрения. Однако это длится не больше двух – трех дней, на большее у него не хватает объема информации. Позже, увидев издали здание детского сада, он впадает в отчаяние, резко протестует, цепляется за маму, и по стилю поведения не отличается от детей первой группы.

Характер и длительность адаптации зависят от жизненного опыта ребенка. Тут играет роль количество детей в семье, общее количество членов семьи, умеет ли ребенок беспрепятственно выстраивать собственный стиль поведения с каждым членом семьи, и в группе с удовольствием идет на контакт с незнакомыми ему людьми, с интересом обследует незнакомую обстановку. Также легко и быстро адаптируются дети, которых родители часто оставляли на попечение соседки, отвозили на недельку погостить у бабушки или брали с собой в шумную компанию друзей, где ребенка кто-нибудь кормил, укладывал спать. Нет проблем с адаптацией у детей, живущих в коммунальных квартирах. Здесь ребенок набирается житейского опыта, самостоятельно обходя родные комнаты. Он отлично ориентируется в обстановке и безошибочно знает, какую дверь лучше обойти стороной, а в какую

можно стучать кулачком. Такие дети, попав в группу, сразу же ориентируются на поведение взрослого и по его реакциям понимают, что здесь делать можно, а чего нельзя. Им нравится обилие разных помещений и разнообразие игрушек.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на характер привыкания ребенка к условиям дошкольного учреждения влияет ряд факторов: возраст ребенка, состояние здоровья, сформированность опыта общения, а также степень родительской опеки.

Кроме того важно указать на то, что, исходя из анализа документации по адаптации детей нескольких дошкольных учреждений г.Витебска, можно предположить, что существует зависимость между периодом календарного года, когда ребенок идет в дошкольное учреждение, и успешностью адаптации ребенка к детскому саду. Однако данная гипотеза требует подтверждения соответствующими исследованиями.

В заключении хочется еще раз отметить, что длительность адаптационного периода зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Если он активен, коммуникабелен, любознателен, его адаптационный период проходит сравнительно легко и быстро. Другой малыш медлителен, невозмутим, любит уединяться с игрушками; шум, громкие разговоры сверстников раздражают его, соответственно такому ребенку необходим более длительный период для адаптации.

Чтобы привыкание к детскому саду прошло быстрее и спокойнее, необходимо в комплексе использовать различные адаптационные методики и приемы. Прежде всего, необходимо создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено.

Список цитированных источников

1. Зеленский, В. Толковый словарь по аналитической психологии, Б.С.К., С.-Петербург, 2000, с. 11
2. Психология развития. Словарь. под общей ред. Петровского А. В., редактор-составитель Карпенко Л. А., под ред. Кондратьева М. Ю., ПЕР СЭ, Москва, 2005, с. 6
3. Степанов, С. Популярная психологическая энциклопедия, Эксмо, Москва, 2005, с. 25
4. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. – Воронеж: Учитель, 2006,- 236с.; с. 14
5. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. — Балашов : Николаев, 2005. — 76 с., с.4
6. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: уч. пос., М., 2008г., с. 89
7. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет сада/ - М.: Просвещение, 2003.-№3.-104с, ил., с. 21-22

СПОСОБНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Никитина Ю.Ю., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Циркунова Н.И., ст. преподаватель

Младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет) называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него — значимая

деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

С поступлением в школу изменяется положение ребенка в семье, у него появляются первые серьезные обязанности по дому, связанные с учением и трудом. Взрослые начинают предъявлять к нему повышенные требования. Все это вместе взятое образует проблемы, которые ребенку необходимо решать с помощью взрослых на начальном этапе обучения в школе. Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность [1, с. 128].

Младший школьный возраст наиболее содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.)

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка. Возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ребенком задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Это новое положение ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, в общем, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности [2].

Содержание социальной ситуации развития младшего школьника определяет необходимость формирования произвольности именно в младшем школьном возрасте.

Поэтому очень важно исследовать саморегуляцию именно в младшем школьном возрасте, так как в онтогенезе она формируется в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность.

Выдвижение саморегуляции в центр психического развития в младшем школьном возрасте связано:

- с физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста (к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой, однако наиболее важные, специфически отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования, вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным), поэтому несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны;

- с социальной ситуацией развития ребенка (с поступлением в школу меняется внутренняя позиция, меняются требования к ребенку со стороны взрослых и пр.) [3, с. 66].

Способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение. Для осуществления учебной деятельности необходимо умение сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности саморегуляции.

Развитие саморегуляции также связано с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). При необходимости затормозить какое-либо действие дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия.

В исследованиях Боязитовой И.В. отмечается связь саморегуляции с самооценкой. Независимо от возраста и вида деятельности у детей с высоким уровнем развития саморегуляции преобладает неустойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень развития ее когнитивного компонента, реалистичный уровень притязаний; и, наоборот, у детей с низким уровнем развития саморегуляции доминирует устойчивая, недифференцированная, неадекватная высокая самооценка, средний или низкий уровень развития когнитивного компонента, завышенный или заниженный уровень притязаний. Боязитова И.В. среди множества факторов, которые обуславливают механизм саморегуляции, центральное место отдает самооценке [4, с. 27].

По мнению Лурия А.Р., возраст 6–8 лет – переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением роли

лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности. Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Красногорского Н.И., показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу.

Таким образом, дети 6–7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.

Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу младший школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

По данным Репкиной Н.В. у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. В исследовании Репкиной Н.В. было обнаружено, что среди учеников третьего класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысливают задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Репкина Н.В. делает важный вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует.

Исследования Э.Д. Телегиной, В.В. Гагай показали, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий.

Таким образом, выдвижение саморегуляции в центр психического развития в младшем школьном возрасте связано как с физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста, так и с социальной ситуацией развития ребенка. Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями и насколько развитой является способность к саморегуляции, которая играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности.

Список цитированных источников

1. Кураев, Г.А., Пожарская, Е.Н. Возрастная психология / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 171.
2. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология /Л.Ф. Обухова – М., Российское педа-

гогическое агентство, 1996. – С. 374.

3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В., М., Просвещение, 1973. – С. 307.

4. Боязитова, И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции / И.В. Боязитова // Психологический журнал. –1998. – Т19. – №4. – С. 27–40.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛЬНОМ ПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нифадьева Л.А., УО «МГУ им. А.А.Кулешова»,
старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи

Вся жизнь человека связана с питанием. Сегодня ритм жизни таков, что заставляет людей питаться без соблюдения гигиенических правил, всухомятку, наспех, плохо пережёвывая пищу, что приводит к множеству проблем. Пища является единственным источником энергии и строительного материала для формирования сложных структур организма, особенно детского. Для растущего, постоянно изменяющегося организма чрезвычайно важно рациональное питание. Оно должно обеспечивать поступление в организм таких веществ, которые составляют основу формирования новых клеток, различных органов и тканей, возмещают энергетические затраты организма, способствуют нормальному физическому и нервно-психическому развитию детей, повышают сопротивляемость к инфекционным заболеваниям, улучшают работоспособность и выносливость.

Самая главная причина всех проблем связанных с питанием – низкая культура питания, которую необходимо формировать с дошкольного возраста. В базисной программе «Пралеска» указывается на необходимость системного подхода по всем аспектам питания детей, начиная от гигиены и заканчивая не только пропагандой, но и формированием основ здорового образа жизни. Сведения, полученные ребёнком в дошкольном возрасте, становятся прочным руководством дальнейшей жизни.

Изначально нами были изучены теоретические основы организации питания детей дошкольного возраста.

Главное, на что указывает медицинская наука – это обеспечить рациональное питание. Название происходит от латинского «Rationalis» - умный. Это физиологически полноценное питание здоровых людей, которое есть разнообразным и сбалансированным по всем компонентам.

Под рациональным питанием следует понимать питание, обеспечивающее растущий организм необходимыми для его гармоничного роста и развития энергией и пищевыми веществами в правильном (качественном) соотношении и достаточном количестве.

Рациональное питание следует рассматривать как одну из главных составных частей здорового образа жизни, как один из факторов продления активного периода жизнедеятельности [5, с.169-170].

Питание в организме человека выполняет три функции. Первая заключается в снабжении организма энергией. Рациональное питание предусматривает примерный баланс поступающей в организм энергии и расходуемой на обеспечение процессов жизнедеятельности.

Вторая функция заключается в снабжении организма белками, минеральными веществами, жирами, углеводами.

Третья функция питания заключается в обеспечении организма витаминами.

Известно о существовании ещё одной функции питания, которая заключается в выработке иммунитета. При недостаточном питании снижается общий иммунитет, и наоборот, полноценное питание с достаточным содержанием белков, жиров, витаминов и калорий усиливает иммунитет и повышает сопротивляемость инфекциям.

Взрослым важно знать принципы рационального питания детей:

- 1) Энергетическая ценность питания должна соответствовать энергетическим затратам организма;
- 2) Соответствие химического состава пищевых веществ физиологическим потребностям организма;
- 3) Максимальное разнообразие питания;
- 4) Соблюдение оптимального режима питания.

Большое значение для усвоения пищи имеют место и условия её приёма. Задача родителей, педагогов, медицинских работников дошкольных учреждений – прививать детям культурно-гигиенические навыки и эстетический вкус, связанный с приёмом пищи. Это в первую очередь соблюдение правил личной гигиены, умение вести себя за столом, правильно пользоваться столовыми приборами и др.

Соблюдение указанных основных принципов рационального питания делает его полноценным.

Проблемой правильного питания детей занимаются учёные из разных областей знаний: медицины и физиологии (В.Н.Дубровский, Ю.П.Лисицин, Б.Н.Чумаков), психологии (О.С.Осадчук), экологии (З.И.Тюмасева, А.Ф.Аминд) и педагогики (В.Г. Алямовская, Г.К.Зайцев, Ю.Ф.Змановский, О.В.Морозова, Л.Г.Татарникова и др.).

Современные исследования по валеологическому образованию дошкольников связаны с рассмотрением вопроса обучения детей основам правильного питания в процессе экологического, трудового и физического воспитания (М.Л.Лазарев, О.В.Морозова, О.С.Шнейдер). Теоретические основы валеологического сопровождения воспитательного процесса в ДОУ освещались О.Ю.Толстой, где достижение результата основывается на гигиеническом воспитании и обучении детей.

Большое значение в создании благоприятных условий для формирования у дошкольников представлений о правильном питании играет система дошкольного образования, поскольку забота об укреплении здоровья ребёнка, как отмечает ряд авторов (А.Ф.Аменд, С.Ф.Васильев, М.Л.Лазарев, О.В.Морозова, Т.В.Поштарева, О.Ю.Толстова и др.), - проблема не только медицинская, но и педагогическая.

В рамках педагогического исследования мы пришли к выводу, что для эффективного решения поставленных задач необходима специальная система работы по просвещению детей и родителей по проблеме правильного питания.

Детям в доступной и интересной форме следует дать элементарные сведения о значении правильного питания, роли отдельных пищевых веществ (витаминов) для нормального роста и развития, полезности различных продуктов и блюд (молока, овощей, фруктов), о режиме и культуре питания. Определение основных направлений в работе с дошкольниками связано с результатами констатирующего этапа исследования.

В ходе дальнейшего исследования нами была разработана система работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста и их родителей представлений о правильном питании.

Система включала пять тем и каждая из них реализовалась в процессе учебной деятельности, общения, игровой деятельности, познавательно-практической, художественно-речевой и трудовой деятельности.

Теме «Овощи, фрукты и здоровье детей» посвящены занятия «Удивительный огород», «Откуда овощи и фрукты в магазине?». С детьми проводились беседы «Лук от семи недуг», «От капусты в животе не пусто!» и др. В повседневной жизни осуществлялись игры «Из чего сделано?», «Узнай по вкусу», «Съедобное - несъедобное» и др. Интересно проходили опыты «Узнай по запаху», выращивание лука, укропа, редиса. Дети в процессе труда познакомились с технологией приготовления блюд из овощей и фруктов. Дошкольники составляли рассказы «Урожай сада и огорода», придумывали рекламы для овощных блюд, инсценировали сказку «Овощное рагу».

Родителям были даны консультации «Лечение соками», «Витамины всем необходимы»; проведена беседа «Любимые и нелюбимые блюда ваших детей»; оформлена памятка «Мойте овощи и фрукты перед едой!».

Тема «Хлеб – всему голова» изучалась на специально организованных занятиях «Откуда хлеб пришёл?», «В каждой крошке хлеба – труд». Представления детей о хлебе уточнялись и расширялись в процессе бесед «Самый полезный хлеб». Воспитанию бережного и ценностного отношения к хлебу способствовали беседы «Как выращивают хлеб?», «Что делать, если купили слишком много хлеба?». О пользе мучных изделий дети узнали из беседы «Гамбургер и пицца – и желудок злится!»

Совместно с родителями обсуждался вопрос: «Заставлять ли ребёнка доедать свой кусочек хлеба?», проведена выставка плаката «Берегите хлеб!», организована встреча в группе «Моя мама – пекарь».

Весьма важной для детей и их родителей оказалась тема «Продукты питания и здоровье». На занятиях дети познакомились с тем, что питание – необходимое условие для жизни человека, что питание бывает правильным и неправильным, что есть продукты полезные и вредные для здоровья. Этой же теме посвящены беседы «Как правильно питаться?», «Кто правильно питается – с болезнями не знает». Эффективными оказались дидактические и подвижные игры «Гастроном», «Найди полезные продукты», «Убежало молоко» (по стихотворению М.Бородинской), сюжетно-ролевые игры «Семья», «Собираемся в дальний путь». С большим интересом дети рассматривали иллюстрации кулинарных книг, наблюдали за привозом продуктов в детский сад и магазин; оформляли «Витаминную азбуку»; фантазировали на темы «Молочные реки, кисельные берега», «Исчез с планеты сахар»; придумывали загадки о полезных продуктах.

Полезными для родителей стали консультации «Как организовать праздничный стол для детей?», «Темперамент и еда ребёнка».

В процессе изучения темы «Культура питания» дети познакомились с правилами приёма пищи, приглашения гостей к столу и правилами угощения. Поучительными для детей стали игры «Маша сервирует стол для трёх медведей», «Кулинарный поединок».

Консультация для родителей «История этикета», «Сервировка стола для детского праздника», «Поведение детей за столом» способствовали повышению уровня культуры самих родителей. Многие правила этикета оди-

наковы для взрослых и детей. Практическое применение правил культурного поведения было продемонстрировано во время встречи «Родители в гостях у детей».

Много интересного и полезного о правильном питании дети узнали при изучении темы «Секреты кулинара». Дошкольники расширили свои знания о труде повара, о способах сервировки стола к разным приёмам пищи, об истории и разнообразии посуды.

Детям предлагалось немало творческих заданий: «Придумай интересные названия к блюдам», «Помоги Малышу составить меню для встречи Карлсона». В целях охраны и безопасности здоровья детей весьма поучительной была беседа на тему «На кухне детей подстерегает опасность!». Родители услышали от воспитателей много полезных советов «Я хочу чипсы! Яне хочу суп! Как с этим справиться?», «Когда начинать ребёнку пользоваться ножом?», «Любое блюдо вкуснее на нарядном столе!».

Заключительным компонентом данной темы стал конкурс на лучший рецепт салата «Здоровье» и его представление.

Таким образом, в результате экспериментальной работы нам удалось повысить уровень представлений детей о правильном питании. Этому способствовало использование разнообразных форм и методов работы с дошкольниками, а также приобщение родителей к решению проблемы, касающейся сохранения и укрепления здоровья как детей, так и самих взрослых.

Список цитированных источников

1. Аханова, В.М. Романова, Е.В. Гигиена питания / В.М. Аханова, Е.В. Романова. – Ростов-на-Дону.: «Феникс», 2000. с. 35-81.
2. Картушина, М.Ю. Быть здоровыми хотим: оздоровительные и познавательные занятия для детей подготовительных групп детского сада / М.Ю. Картушина. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
3. Ладутько, Л.К. Шкляр, С.В. Кто правильно питается – с болезнями не знается // Пралеска. – 2006. - №2 с. 25-26.
4. Малюткина, Н.В. Вкусная сказка или как накормить ребёнка / Н.В. Малюткина – СПб.: КАРО, 2003.
5. Покровский, А.А. Беседы о питании / А.А. Покровский. – М.: Экономика, 1986.
6. Скурихин, И.М. Шатерников, В.А. Как правильно питаться / И.М. Скурихин, В.А. Шатерников. – М.: Агропромиздат, 1986.

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО РОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Пойда О.В., УО «МГУ им. А.А. Кулешова»

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

Постановка и решение проблемы воспитания будущего родителя в современной педагогике в значительной мере обусловлена не только кризисным состоянием института семьи, но и проблемами, связанными с рождением и воспитанием детей, изменением ценностных брачно-семейных ориентаций общества, доминированием индивидуально-личных над семейно-групповыми ценностями, девальвацией специфических функций семьи, распространением среди молодёжи установки на малодетность и т.д. В связи с этим подготовка молодёжи к будущему родительству является настоятельной потребностью и наполняется определённым содержанием.

Воспитание будущего родителя – процесс целенаправленного содержательного влияния на личность с целью развития её способности достигать гармонии в отношениях с детьми и возможности создать необходимые условия для полноценного и разностороннего развития ребёнка. Воспитание будущего родителя включает в себя формирование ценностного отношения к ребёнку, установки на рождение двух и более детей, формирования и развития качеств личности, её знаний, умений и навыков, позитивных и ценных для будущего родителя. Подготовка к родительству начинается с первых лет жизни и продолжается, в случае осознаваемой необходимости, после вступления в брак и рождения детей. Невозможно выделить какие-либо признаки, чтобы сказать, что личность родителя окончательно состоялась: динамика семейной жизни, рост и развитие ребёнка, непредвиденный ход событий постоянно будут влиять на поведение человека, живущего в семье и воспитывающего детей. Таким образом, главная цель в воспитании будущего родителя – формирование готовности личности к будущему родительству в ходе взаимодействия с реальной действительностью.

Воспитание будущего родителя представляется как процесс, состоящий из двух этапов:

1 этап – до рождения ребёнка, цель которого – становление личности будущего родителя и формирование готовности к родительству.

2 этап – после рождения ребёнка: психолого-педагогическое влияние на личность родителя с целью оказания помощи в достижении гармонии в детско-родительских отношениях.

Воспитание как педагогическое понятие включает в своё содержание три существенных признака: первый – целенаправленность, наличие какого-то образца, как социально-культурного ориентира; второй – соответствие хода процесса социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества; третий – это присутствие определённой системы организуемых влияний ([1], с.370).

Воспитание будущего родителя как общественное явление характеризуется следующими основными чертами, выражающими его сущность:

1) Воспитание будущего родителя всегда являлось неотъемлемой частью воспитания, т.к. в основе брачно-семейных отношений заложен один из самых важных и сильных инстинктов человека – половой, т.е. инстинкт продолжения человеческого рода, без реализации которого существование общества практически невозможно. Ограничения проявлениям полового инстинкта создаёт социальный контроль, который реализуется через воспитание, традиции и санкции.

2) Воспитание будущего семьянина и родителя возникло из практической необходимости приобщения подрастающего поколения к жизни в семье как способу выживания. Семья являлась, прежде всего, хозяйственно-экономической ячейкой, дающей возможность обеспечивать собственную жизнь, жизнь своих детей и престарелых родителей [2].

3) Воспитание будущего родителя на каждом этапе общественно-исторического развития носит конкретно-исторический характер: внешняя среда определяет экономическую жизнь общества, форму семьи и одновременно диктует тип родительского отношения к ребёнку. Таким образом, каждой экономической формации объективно соответствует определённая семья и определённый тип детско-родительских отношений, которые в свою очередь формируют образ семьянина, родителя и их должного поведения.

4) Воспитание будущего родителя, прежде всего, осуществляется за счёт освоения молодёжью опыта своих родителей в процессе самой жизни в семье. Отношения, в которые вступают взрослые и дети одной семьи, всегда оказываются воспитывающими для будущего родителя, независимо от того осознаётся это взрослыми и детьми или нет.

5) Воспитание будущего родителя осуществляется и самой общественной жизнью, социумом посредством брачно-семейных ценностных ориентаций, одобрения или неодобрения определённых форм родительства, этических норм и правил поведения при воспитании детей и т.д.

Воспитание будущего родителя – это сложный социально-педагогический процесс, в котором можно выделить несколько функций:

- мотивационная функция состоит в создании психолого-педагогических условий, побуждающих молодых людей к рождению и воспитанию детей, к ответственному и осознанному выполнению родительских функций, стремлению к позитивным и доброжелательным отношениям с детьми, реализации полученных знаний, самовоспитанию себя как будущего родителя.

- обучающе-конструктивная функция заключается в формировании у студента позитивного отношения к родительству, а также развитию личностных качеств, необходимых для выполнения роли отца (матери). В современных условиях к таким качествам следует отнести: умение создать оптимальные условия для развития ребёнка, готовность принять на себя ответственность за рождение и воспитание детей и новую систему обязанностей, связанную с выполнением роли отца (матери), умение и желание понимать своего ребёнка, уважение его прав и достоинств, умение достигать соглашения и компромиса, навыки конструктивного разрешения конфликтной ситуации, эмпатию и пр.

- информационно-коммуникативная функция воспитания будущего родителя обуславливает активное влияние воспитания на процесс познания особенностей родительства как социального института и его связи с семьёй (этапы развития родительства, типы родительско-детских отношений, их взаимосвязь со стилем семейного воспитания, девиантное родительство, особенности и приёмы воспитания детей в семье и т.д.), а также условий развития гармоничных взаимоотношений между членами семьи.

- профилактико-корректирующая функция заключается в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных проявлений поведения у будущих родителей, связанных с психологическими особенностями личности или негативными чертами характера.

Все функции добрачного воспитания будущего родителя взаимосвязаны, могут переходить одна в другую и являются формирующе-развивающими.

Подготовка к будущему родительству – это целостный процесс, в котором развитие, воспитание и обучение молодёжи составляют неразрывное единство, а их факторами выступают влияние собственной семьи, средств массовой информации, общества сверстников и личностно-деятельностная технология учебного процесса высших учебных заведений. При этом воспитание будущего родителя должно осуществляться на всех этапах возрастного развития и не должно быть отделено от общих задач воспитания молодёжи. Ведущей целью этого процесса будет формирование готовности личности к будущему родительству.

Очевидно, что содержание готовности личности к будущему родительству представляет собой комплекс общетеоретических и специальных знаний, совокупность умений, которые будут приведены в действие при наличии у будущего родителя гуманистической направленности личности.

Таким образом, современные социокультурные реалии требуют переосмысления и корректировки сущности воспитания молодежи. При подготовке молодежи к будущему родительству определенное значение должна иметь совокупность мер, которые можно условно назвать воспитательно-прогностическими. Суть их состоит в разработке таких направлений разностороннего воспитания, которые учитывали бы основные проблемы, переживаемые современной семьей и родителями, и требования, предъявляемые личностью к семейной жизни и родительству.

Список цитированных источников

1. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640с.
2. Савинов Л.И. Семейведение: Учебное пособие. – Саранск, 2000.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2005. – 368с.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полянская Т.В., УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Научный руководитель: Циркунова Н.И., старший преподаватель кафедры
прикладной психологии

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. Стиль семейного воспитания закладывает систему отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности общения, способы и формы совместной деятельности, семейные ценности и ориентиры. Тот или иной стиль родительского отношения может так же способствовать возникновению той или иной аномалии развития [1, с.34].

Под родительским стилем воспитания понимается «система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [2, с.21].

Актуальность выбранной темы заключается в том, что определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Необходимо определить значение внутрисемейных психологических факторов, в частности, стиля семейного воспитания, для формирования личности ребенка, с тем, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка.

В отечественной и зарубежной психологии стили семейного воспитания рассматривались рядом таких известных ученых как А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, В. В. Столин, О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, А.И. Захаров, И. Ландгмеер, З. Матейчик, Е. Т. Соколова, Д. Боулби, М. Д. Эйнсуорт.

Стиль семейного воспитания оказывает большое влияние на формирование самооценки ребенка. Как указывает Д. Баумринд при авторитетном

(демократическом) стиле, прежде всего, учитываются интересы ребенка. При авторитарном стиле родителями навязывается свое мнение ребенку. При либеральном стиле происходит недостаточный контроль за действиями ребенка. При индифферентном стиле ребенок предоставляется сам себе. Воспитание самооценки в ребенке – одна из самых важных задач семьи.

В рамках нашей темы было проведено исследование, целью которого было изучение влияния стилей семейного воспитания на самооценку младшего школьника. Испытуемыми выступили ученики второго класса ГОСШ №2 города Новополюцка и их родители. В ходе исследования нами были использованы следующие методики: «Стили семейного воспитания» (Д. Баумринд), целью, которой является выявление стиля семейного воспитания и методика определения уровня самооценки младшего школьника, «Какой Я?» (С. А. Степанов) [3, с.4,8].

В ходе проведенного исследования мы получили следующие результаты: у 43% семей преобладает авторитетный (демократический) стиль семейного воспитания, 33% испытуемых наблюдается авторитарный стиль, у 14% семей преобладает либеральный стиль и 10 % испытуемых в качестве стиля семейного воспитания используют индифферентный стиль.

Результаты по выявлению самооценки оказались следующими: у 52% испытуемых преобладает средний уровень самооценки, 28% испытуемых имеют высокий уровень самооценки и у 20% детей наблюдается низкий уровень самооценки.

На основании анализа двух проведенных исследований мы выявили, что низкие показатели уровня самооценки детей младшего школьного возраста проявляются в основном в семьях с авторитарным стилем семейного воспитания. В семьях с авторитетным, либеральным и индифферентным стилем семейного воспитания наблюдается в основном высокий и средний уровень самооценки детей младшего школьного возраста.

В семьях с авторитарным стилем семейного воспитания родители ограничивают самостоятельность ребенка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, выговорами и физическими наказаниями. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием. Результатом авторитарного стиля воспитания является: низкая самооценка ребенка, негативный я-образ, трудности в общении. Дети авторитарных родителей отличаются замкнутостью и робостью. Почти или совсем не стремятся к независимости. Обычно угрюмы, непритязательны и раздражительны.

Авторитетный (демократический) стиль семейного воспитания в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности.

По мнению Д. Баумринда дети родителей с авторитетным стилем воспитания адаптированы лучше всего. По сравнению с другими детьми, они более уверены в себе, полностью себя контролируют и социально компетентны. Со временем у этих детей развивается высокая самооценка, а в школе они учатся гораздо лучше, чем дети, воспитанные родителями с другими стилями поведения.

Либеральный стиль семейного воспитания характеризуется отсутствием активного участия отца или матери в управлении процессом обучения и воспитания. Детям предоставлен избыток свободы при незначительном

руководстве родителей, которые не устанавливают каких-либо ограничений. Дети либеральных родителей могут быть непослушными и агрессивными. К тому же они склонны потакать своим слабостям, импульсивны и часто не умеют вести себя на людях. Однако в некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

Индифферентный стиль обычно проявляется в семье как отсутствие всяческих отношений: отстраненность и отчужденность членов семейного союза друг от друга, их полное безразличие к делам и чувствам другого. Для родителей проблемы воспитания не являются первостепенными. Свои проблемы ребенку в основном приходится решать самому. При индифферентном стиле ребенок предоставляется сам себе, его ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным и агрессивным импульсам [1, с.93-95].

Исходя, из выше изложенного можно сделать вывод, о том, что в семьях с авторитетным, либеральным и индифферентным стилем семейного воспитания наблюдается в основном высокий и средний уровень самооценки детей младшего школьного возраста. В семьях с авторитарным стилем семейного воспитания проявляются в основном низкие показатели уровня самооценки детей младшего школьного возраста.

Т.о. следует отметить, что роль семьи в обществе несравнима по своей силе, ни с какими, другими социальными институтами, так как, именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Современные родители должны быть готовы к сознательному поиску наиболее эффективного стиля воспитания в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Т. к. дети усваивают образцы поведения своих родителей, приобретают убежденность в их эффективности и в будущем могут применять их в качестве воспитания уже своих детей.

Список использованных источников

1. Варга А. Я. "Структура и типы родительских отношений"/ А. Я. Варга// М.: Педагогика, 1987, 258 с.
2. Дружинин В.Н. "Психология семьи"/ В.Н. Дружинин// М.: Просвещение, 1996, 528 с.
3. "Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог"/ С. А. Степанов// 2000/05/08

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Потапенко Е.О., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 5 курс
Научный руководитель: Батура И.Н., старший преподаватель

Введение. Семья как первичный институт социализации выполняет роль «стартовой площадки» в становлении и развитии личности как субъекта своей жизнедеятельности на всех этапах онтогенеза. Справедливость утверждения определяется рядом исследовательских работ, доказывающих влияние стиля внутрисемейных и межличностных отношений родителей на становление и формирование личности как субъекта деятельности и субъекта системы социальных отношений, опирающихся на совокупность индиви-

дуально-психологических свойств. Однако современное состояние институтов семьи и брака определяется как кризисное, что в свою очередь детерминирует явление депопуляризации в демографической ситуации Республики Беларусь.

Нам представляется верным утверждать, что кризисные тенденции провоцируют:

- обесценивание институтов семьи и брака, как результат – «неславянская» модель поведения современной молодежи;
- низкий уровень готовности молодых людей к семейной жизни: увлеченность только внешней атрибутикой (торжество, социальный статус) и игнорирование глубинных аспектов роли «семьянина».

В настоящее время актуальной является проблема восполнения дефицита антикризисных программ подготовки молодежи к семейной жизни. В то же время отмечается тенденция использования проблематики семьи и семейных отношений как предмета исследований в социальной, семейной, кризисной психологии, семейной педагогике и др. отраслей психолого-педагогических дисциплин. По результатам подобных исследований тиражируется огромное количество различных публикаций, поступающих на поток широкого потребления. При этом внимание акцентируется на кризисных этапах онтогенеза семьи, роли гармонии в межличностных и сексуальных отношениях супругов, вопросах воспитания и развития детей, но нет разработок, специальных программ и моделей деятельности по проблеме подготовки к семейной жизни.

Следует подчеркнуть, что, как самостоятельная, проблема воспитания будущего семьянина не поднималась вплоть до 18 века. Активизация исследований в данной области отмечается в начале с 20 века: проблемы подготовки молодежи к семейной жизни рассматривались в трудах П.П. Блонского, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейна. Позднее о ней писали Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинский [1;43].

На общегосударственный уровень проблема поднималась дважды: путем введения «родительского всеобуча» и школьного курса «Этика и психология семейной жизни» в 1927 и 1982 г.г. соответственно [1;43].

В период социально-экономического кризиса 90-ых гг. XX века проблема подготовки молодежи к семейной жизни в основном включала направленность на формирование у нового поколения соответствующей системы ценностей [1;43].

Современный этап воспитания будущего семьянина С.А. Анисютина характеризует как процесс создания «системы организационно-педагогических мер, направленных на подготовку человека к выполнению разносторонних функций в семье» [1;43].

Следовательно, возникает острая необходимость разработки и внедрения специальных программ в учреждения образования, направленных на формирование готовности молодежи к семейной жизни.

Цель нашего исследования – разработка модели социально-педагогической деятельности по формированию готовности студенческой молодежи к семейной жизни.

Основная часть статьи.

Многочисленные исследования психологов [2,], социологов[3], педагогов [4,5] свидетельствуют о том, что стабильность семьи определяется высоким уровнем готовности молодых людей к семейной жизни.

В своей работе мы проследили динамику сущности и структуры феномена готовности к семейной жизни посредством анализа содержания общих терминов «готовность» и «семья». Так, понятие «готовность» впервые появилось в экспериментальной психологии (Б.Г. Ананьев, А.В. Крутецкий, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомнинский), а затем использовалось в социально-психологических, педагогических исследованиях и работах [4;10]. Достаточно часто это понятие используют в контексте понятия «установка». Анализ содержания понятия «готовность» в различных интерпретациях позволяет выделить такие его составляющие, как состояние личности; мобилизация всех психофизиологических подсистем человека; наличие необходимых знаний, умений, навыков; и сочетание факторов, характеризующих разные уровни готовности. Таким образом, готовность – это особое социальное состояние личности, в котором присутствуют и собственно психологические, и биологические (физиологические) составляющие.

В свою очередь, мы считаем, что семья и брак – это социальный продукт, структура, функции и система взаимоотношений которого определяются историко-культурными детерминантами. Чтобы убедиться в этом достаточно проследить историю развития этого института от первых просоциальных форм семьи до декрета 18.12.1917 г. «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов гражданского состояния».

Современные тенденции развития института семьи и брака служат фундаментом построения содержания понятия «готовность к семейной жизни», что провоцирует неоднозначность этого определения. Среди психологов – педагогических воззрений внимания заслуживают взгляды таких ученых, как Э.Ш. Калмадинова [4], О.Ф. Ковалева [4], Н.И. Олиферович [5], М.Г. Семерикова [2] и др.

Традиционно выделяют социальную, психологическую и физиологическую готовность к семейной жизни [2]. Однако, в исследованиях Г.В.Вержибок [6;91-92] целостность готовности определяется наличием социально-нравственного, мотивационного, педагогического и психологического структурных компонентов. В то же время, по мнению исследователя Е.И. Зритневой [7;16], в структуре рассматриваемого феномена можно выделить эмоционально-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и эмоционально-волевой компоненты и т.д. Проведенный нами анализ первоисточников указывает на наличие лингвосемантической проблемы в определении структурных компонентов предмета нашего исследования.

Поскольку семья как первичное социально-демографическое явление общества выступает основным институтом воспитания личности, то вполне очевиден тот факт, что готовность молодежи к семейной жизни является объектом социального и государственного контроля и представляет собой, по мнению исследователя в области психологии Н.И. Олиферович, многофакторный феномен, формирующийся под влиянием семейной и социальной среды (микро-, макро- и мегасистемный уровни) и проявляющийся на индивидуальном уровне в виде комплекса когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик личности, определяющих способность к построению семейных отношений [5;10-11].

В рамках дипломной работы в октябре 2010 года на базе УО «МГУ им. А.А. Кулешова» был проведен пилотажный эксперимент. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в конце периода поздней

юности у студентов 4 курсов сформирован психологический компонент готовности семейной жизни; в то время как формирование педагогического только начинается. По результатам аналитической работы определили наличие достаточного (28%), удовлетворительного (60%) и недостаточного (12%) уровней готовности у респондентов.

Далее планируется изучение предмета исследования, используя адаптированные автором методики: шкала оценки «Социально-психологический портрет личности семьянина», опросник «Готовность к семейной жизни».

Вышесказанное еще раз подчеркивает необходимость детального изучения динамики формирования компонентов готовности студенческой молодежи к семейной жизни.

Список цитированных источников

1. Анисютина, С.А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога.// Ярославский педагогический вестник. –2009.- №3-с. 42-46.
2. Семерикова, М.Г. Готовность к семейной жизни: структура и содержание.//Адукацыя і выхаванне. -2009.- №9.- с.61-67.
3. Социология семьи: Учебник/ Под ред. проф.А.И. Антонова.- 2-е изд. перераб. и доп.- М.: ИНФРА-М, 2009.- 640с.
4. Ковалева, О.Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни и родительству.//Сацьяльна-педагагічная работа.-2009.-№7.-с.10-14.
5. Олиферович, Н.И. Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие.-Мн.: БГПУ, 2008.-175с.
6. Вержибок, Г.В. Психология семьи: диалог в аудитории.// Народная асвета.- 2009.-№2.- с.90-94.
7. Зритнева, Е.И. Социально-психологические основы и педагогические условия готовности молодежи к браку и семейной жизни.//Семейная психология и психотерапия.-2005.- №3.-с.13-29.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К ОСОЗНАННОМУ ВСТУПЛЕНИЮ В БРАК

Пошелюк Т., УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Формирование готовности молодежи к брачно-семейным отношениям – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Добрачное воспитание – систематическое воздействие на подрастающее поколение с целью подготовки и включения в брачные отношения (отношения между мужчиной и женщиной), становления личности семьянина, и обеспечения преемственности поколений в сфере брачно-семейных отношений [2].

Исходя из этого, необходимость целенаправленной подготовки молодежи к семейной жизни обусловлена как дальнейшим развитием брачно-семейных отношений, тем, что она способствует всестороннему и гармоническому развитию личности, так и преодолению неверных взглядов на взаимоотношения мужчины и женщины, на семейную жизнь [4].

Исследования Черкасовой В.Ю. доказывают, что в родительской семье происходит формирование представлений о личной жизни и ориентация на создание собственной семьи в будущем. У человека с раннего детства формируется и закрепляется опыт жизни именно в семье. Для ребенка она

выступает наиболее естественной и благоприятной формой его существования и дает ему представления о культуре коллективного сосуществования, о культуре труда, прививает ему навыки интеллектуальной культуры. В семье формируются основные моральные представления и нравственные принципы. Усвоенные бессознательно, они сохраняются на всю жизнь [3].

Готовность молодого человека жить самостоятельно, создать благополучную семью во многом зависит от родителей. На формирование готовности детей к семейной жизни оказывают влияние семейные традиции. Традиционным стало празднование в семейном кругу памятных дат нашего народа (годовщина Великой Октябрьской социалистической революции, Первое Мая, День Победы). В каждой семье по традиции дарят друг другу подарки под Новый год, готовят сюрпризы к 8 Марта женам, сестрам, матерям. К семейным традициям относится и празднование таких событий, как дни рождения, начало и окончание учебного года, получение паспорта, совершеннолетие, проводы в армию, вступление в трудовую жизнь, выход на пенсию и т. д. Во многих семьях вошло в традицию вечернее чаепитие, когда никто не торопится встать из-за стола, когда взрослые и дети перебирают события прошедшего дня, шутят, строят планы на завтра и на ближайшее будущее, решают назревшие проблемы, в том числе и те, которые волнуют детей.

Соблюдение традиций обогащает эмоциональную жизнь семьи, сплачивает ее, поднимает ее престиж в глазах ребенка.

Особый воспитательный заряд несут семейные реликвии – личные документы, фотографии, письма, награды. Бережно хранимые родителями семейные реликвии – ценное средство формирования у детей высокой нравственности, идейной убежденности.

Значительное место в жизни каждой семьи занимает досуг. Социологи выявили один из тревожных парадоксов общения в современной семье: увеличение свободного времени родителей не приводит к увеличению времени общения между старшими и младшими членами семьи. Такое ослабление внутрисемейных контактов в часы досуга наблюдается во многих развитых странах мира.

По данным отечественных исследований, проведенных в 2005 году, большинство семей совместный отдых проводят возле телевизора (56%), а также, выполняя работу по дому (49%). Важно отметить, что культура семейного досуга несомненно зависит от культуры родителей, того, как они сами организуют своё свободное время. Если у родителей есть какие-то увлечения, то дети охотно их разделяют и, вполне вероятно, этот опыт перенесут в свою взрослую жизнь. Только 13 % респондентов отметили, что совместно с родителями занимаются активными видами отдыха (гуляют, занимаются спортом). Большую же часть свободного времени подростки проводят в обществе сверстников (75% предпочитает проводить свободное время с друзьями на улице) [5].

Врачи и психологи рекомендуют чаще устраивать семейные прогулки в парке, лесу, где можно спокойно побеседовать, ответить на многие вопросы ребенка. Очень важно поддерживать в семье любительские занятия (коллекционирование, вязание, техническое конструирование, фотографирование, сбор грибов, рыбалка, туризм и т. п.). Надо помнить все, что делается полезного в семье сегодня, завтра, благоприятно скажется на семейной жизни взрослых детей.

Для менталитета белорусов характерна жертвенность жизненных целей в пользу притязаний своих детей: дети должны быть образованнее и жить лучше, чем родители. Реформы 90-х годов резко сократили возможности родителей по жизнеобеспечению и образованию детей, но не изменили так же быстро жизненные установки относительно своего потомства. Завышенные родительские притязания непосредственно сказываются на детях, у которых тоже возникают завышенные устремления, а реальные возможности для их реализации резко сокращаются.

Исследования В.А. Сысенко показали, что родители пытаются привить, в первую очередь, своим детям следующие качества, которые потребуются им в будущей семейной жизни: трудолюбие, хозяйственность, ответственность, способность заботиться о детях, умение уступать, самостоятельно зарабатывать деньги. Они, по мнению старшего поколения, могут обеспечить устойчивые и длительные, относительно бесконфликтные отношения в семье.

Что касается качеств будущего спутника (спутницы) жизни, то родители желают видеть: любовь к их ребенку со стороны партнера, ответственное отношение к нему, умение проявить трудолюбие и хозяйственность.

Если сравнить те качества, которые вырабатывали у детей при подготовке к семейной и к супружеской жизни, то обнаруживается, с одной стороны, их тесное переплетение. В то же время, обнаруживается отсутствие четкого понимания самой специфики супружеских отношений, которые требуются современной жизнью. Любовь не выделяется как главная их характеристика. Она поставлена в один ряд с умением материально обеспечить семью мужчиной и способностью приготовить обед женщиной.

Следовательно, особое внимание при воспитании детей родители обращают на подготовку их к семейной жизни, не выделяя то влияние, которое оказывают на удовлетворенность ею супружеские отношения. Родители не всегда четко ориентируют детей на то, что им в первую очередь потребуется для того, чтобы достигнуть высокой удовлетворенности семейной жизнью и длительности самого брака: умение любить, сопереживать, сочувствовать, уважать другого человека, понимать его, быть добрым, уметь общаться и обсуждать проблемы.

В. А. Сысенко так формулирует основные направления деятельности по подготовке к семейной жизни:

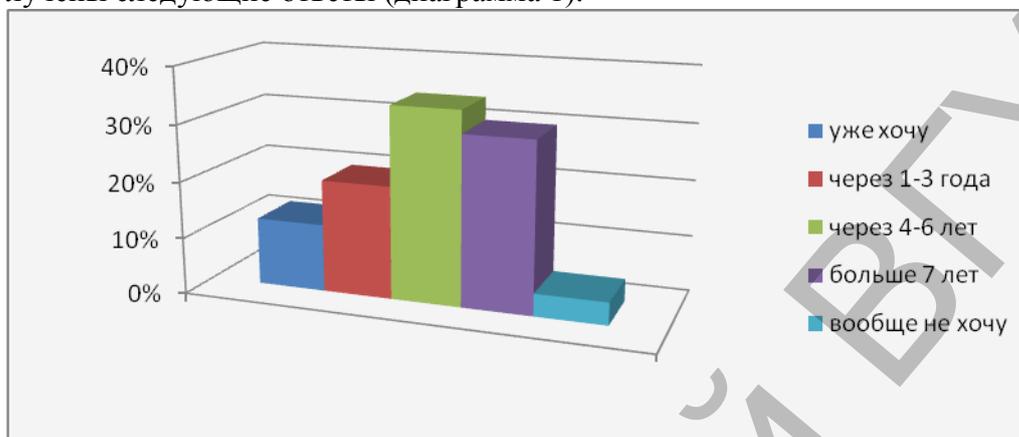
- нравственная (осознание ценности брака, детей и т.д.);
- психологическая (сумма психологических знаний, необходимых в супружеской жизни);
- педагогическая (навыки и способности к воспитанию детей);
- санитарно-гигиеническая (гигиена брака и быта);
- Экономическая и хозяйственно-бытовая. [1]

Готовность ко вступлению в брак, это в первую очередь готовность к самостоятельности, к самостоятельной жизни и включает в себя умение наладить быт, определенную материальную независимость от родителей, умение без посторонних влияний и помощи решать жизненно важные вопросы. Чувство ответственности за создаваемую семью предполагает продуманность решения, согласованность позиций жениха и невесты по многим вопросам, в том числе материальным и жилищным.

Для изучения процесса формирования подготовки молодежи к осознанному вступлению в брак в родительской семье нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты младших курсов.

Нас интересовал следующий вопрос: «Вы хотите в будущем иметь семью?». Результаты опроса таковы: 66% опрошенных собираются в будущем завести свои семьи, 2% - не собираются, 22% не задумывались об этом, и у 10% уже имеют свои семьи.

На вопрос: «Через сколько лет вы хотите создать семью?» были получены следующие ответы (диаграмма 1).



Из анализа диаграммы следует, что в данном возрасте у молодых людей еще не достаточно сформирована готовность к будущей семейной жизни. 34% опрошенных собираются завести собственную семью не раньше чем через 4-6 лет. 30% респондентов – больше чем через 7 лет. 20% - через 1-3 года, что свидетельствует о высокой степени сформированности у данных респондентов готовности к браку, 12% опрошенных готовы уже завести собственную семью, и 4% уже успели вступить в брак.

На вопрос: «Какой возраст вы считаете оптимальным для вступления в брак?» получены разнообразные ответы, что свидетельствует о том, что у современной молодежи нет единого мнения относительно того, во сколько лет следует вступать в брак. Можно выделить средние возрастные границы на основании анализа полученных данных в ходе анкетирования – от 20 до 25 лет. Встречаются также возрастные рамки от 18 и до 32 лет.

Нами были изучены источники формирования готовности молодых людей к браку. К сожалению, наблюдается негативная тенденция – 66% опрошенных утверждают, что родители не проводят и не проводили с ними беседы о будущей семейной жизни и только 34% дали положительный ответ. Кроме того, 46% респондентов ответили, что в их школе не проводились никакие мероприятия по подготовке к браку, 28% утверждают, что в их школе мероприятия все-таки проводились, 30% затруднились ответить.

На вопрос: «Являются ли отношения ваших родителей примером для вас?» Были получены следующие ответы: 34% респондентов считают отношения в своей семье идеальными и собираются строить отношения на примере собственных родителей, 46% опрошенных не считают отношения своих родителей хорошим примером для создания собственной семьи, 22% составляют респонденты из неполных семей, что является важным фактором, который окажет определенное влияние на формирование готовности к семейной жизни.

Из проведенного исследования можно сделать вывод о недостаточной роли родительской семьи в подготовке современной молодежи к браку и семейной жизни, что обусловлено многими факторами. Например, несовпадение взглядов на мир и семейную жизнь. Единство или схожесть этих

взглядов – идейно-нравственный фундамент семьи. На нем формируется психологическая совместимость супругов, нравственный климат семьи.

Таким образом, семья играет решающую роль в формировании готовности к браку и семейной жизни. Именно в семье формируются основные личностные качества, которые пригодятся молодым людям в будущей семейной жизни. Главным способом семейной социализации является копирование детьми моделей поведения взрослых членов семьи.

Список цитированных источников

1. Сысенко, В. А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок / В.А.Сысенко. М., 1985.
2. Харчев, А. Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г.Харчев, М.С. Мацковский. М., 1978.
3. Черкасова, В. Ю. Противоречия становления и реализации супружеских ориентаций в современный период: Автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.06 / В. Ю. Черкасова; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург: Б. и., 2004.
4. Филипенко, Е.В. Проблемы управления процессом подготовки старшеклассников к семейной жизни / Е.В.Филипенко //Кіраванне у адукацыі. – 2006. - №8.
5. Издательский дом «Первое сентября» [Электронный ресурс] / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>. – Дата доступа: 14.01.2011.

О НЕОБХОДИМОСТИ ОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОМ СООТНОШЕНИЯ КОНЦЕПТА И ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ УЧАЩИХСЯ

Пшонка Н.Н., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Кунтыш М.Ф.,
доцент кафедры начального и дошкольного образования

Приступая к изложению основных точек зрения на соотношение концепта и значения, следует отметить, что эта проблема является одной из самых сложно решаемых и дискуссионных в теоретическом языкознании наших дней. Это объясняется тем, что, во-первых, при их анализе мы имеем дело с сущностями плана содержания, судить о природе и свойствах которых мы можем лишь на основе косвенных данных. Во-вторых, и концепт, и значение являются объектами, по меньшей мере, двух наук – логики и лингвистики, каждая из которых отличается от другой и целями, и методами исследования, не говоря уже о некотором различии соответствующих терминологических аппаратов [2, с. 55].

Осмыслить соотношение концепта и значения слова очень важно, так как от этого зависит как определение предмета когнитивной лингвистики, так и разработка методов анализа семантики языка. Педагогу для своей деятельности так же необходимо осознать, что значение концепта и лексическое значение слова не являются взаимоисключающими. Они взаимодействуют между собой, одно дополняя другое. Начиная формировать концептосферу учащихся, педагог в первую очередь обращается к лексическому значению слова, а уже затем дополняет его другими значениями, тем самым уточняя и расширяя значение данного слова в разных контекстах.

В отечественной лингвокогнитологии проблема соотношения концепта и лексического значения слова остается актуальной. Впервые вопрос о соотношении двух понятий был поднят С.А. Аскольдовым.

Одно из самых существенных различий значения и концепта связано с их внутренним объемом, содержанием. Соотношение концепта и значения определяется их категориальным статусом. Значение – единица семантического пространства языка, то есть элемент упорядоченной совокупности, системы значений конкретного языка. Значение включает сравнительно небольшое количество семантических признаков, которые являются общеизвестными для данного социума и связаны с функционированием соответствующей звуковой оболочки. Семантика слова обеспечивает взаимопонимание народа в процессе коммуникации.

Концепт семантически глубже, богаче. Являясь единицей ментального мира человека, концепт расширяет значение слова, поскольку включает в себя ментальные признаки того или иного явления, в том числе и невербальные, «которые отражены сознанием народа на данном этапе его развития. Концепт обеспечивает осмысление действительности» [1, с. 57].

Значение по отношению к концепту выступает как его часть, называемая регулярно используемым и воспроизводимым в данном сообществе языковым знаком и представляющая в общении коммуникативно релевантную для данной лингвокультурной общности часть концепта.

Значение передает определенные когнитивные признаки и компоненты, образующие концепт, но это всегда лишь часть смыслового содержания концепта. Для экспликации всего содержания концепта нужны обычно многочисленные лексические единицы, а значит – значения многих слов, а также необходимы экспериментальные исследования, которые дополняют результаты лингвистического анализа.

Таким образом, значение и концепт соотносятся как коммуникативно релевантная часть и ментальное целое.

Однако психолингвистический анализ семантики слова усложняет анализируемую проблему. Дело в том, что значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически всегда оказывается объемнее и глубже, чем его представление в словарях [4, с. 94].

В связи с этим считаем необходимым терминологически разграничить два типа значений – значение, представленное в толковом словаре, и значение, представленное в сознании носителя языка.

Значение, фиксируемое в словарях и именуемое в лингвистике системным, создается лексикографами в соответствии с принципом минимизации признаков, включаемых в значение.

Лексикографическое значение в большинстве случаев оказывается недостаточным для описания реального функционирования слова в речи, оно всегда оказывается по объему меньше реального значения, существующего в сознании носителей языка. Многие признаки реально функционирующего значения в лексикографическом толковании не отражены, и, наоборот, некоторые признаки, вошедшие в лексикографическое описание, могут быть очень и очень периферийными, а их яркость в сознании носителей языка оказывается исчезающе мала.

Поскольку многие семантические признаки слова, не фиксируемые словарными дефинициями, регулярно проявляются в определенных контекстах употребления слова (к примеру, признаки «слабая», «капризная» и др. в значении слова «женщина»), постоянно обнаруживаются в художественных текстах, в метафорических переносах и т. д., приходится признавать возможность наличия у слова дополнительных «оттенков значения», перифе-

рийных, потенциальных и т. д. семантических компонентов, не фиксируемых словарными определениями слов.

В связи с этим представляется целесообразным говорить о существовании еще одного типа значения - *психологически реального* (или *психолингвистического*) значения слова.

Психолингвистическое значение слова - это *упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка.*

Психолингвистическое значение гораздо шире и объемней, нежели его лексикографический вариант.

Содержание же *концепта* шире как лексикографического, так и психолингвистического значения. В содержание концепта входят не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и информация, которая отражает общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете или явлении, которые могут и не обнаруживаться в его речи и не осознаваться немедленно при предъявлении соответствующего слова, но являющиеся достоянием личного или коллективного опыта. Знания, образующие концепт, представлены и упорядочены в виде поля. Отдельные компоненты концепта могут быть названы в языке различными средствами, совокупность которых можно обозначить термином *номинативное поле концепта.*

В связи с многочисленными трудностями разграничения значений и концептов, изложим отдельно методики «извлечения» из языкового материала значений и концептов.

Лексикографическое значение

Наиболее надежными приемами описания содержания и структуры *лексикографического значения* являются логический метод, метод интроспекции, анализ употребления слова в различных письменных и устных контекстах.

Необходимо отметить, что в своей работе педагогу не нужно самому, используя вышеуказанные методы, описывать значение слова. Лексическое значение любого слова, как прямое так и переносное, он может взять из толкового словаря. Учащихся так же важно научить пользоваться толковым словарём в своей учебной деятельности.

Психолингвистическое значение

Наиболее эффективным методом изучения психологически реальных значений и концептов как «реальностей сознания» людей является психолингвистический эксперимент, и прежде всего ассоциативный эксперимент в двух его разновидностях - свободный и направленный.

При описании психолингвистического значения ассоциативный эксперимент - как свободный, так и направленный - дает достоверные данные при учете только первой ассоциативной реакции, поскольку остальные ассоциации могут быть уже ассоциациями не на собственно стимул, сколько на предыдущую реакцию. Данная методика эксперимента так же может быть проведена учителем на уроке.

Концепт

При описании концепта используются как все традиционные, так и экспериментальные методы описания значений, а результаты подвергаются особой процедуре - когнитивной интерпретации.

Вместе с тем возможно и прямое экспериментальное лингвокогни-

тивное описание концепта, минуя стадии описания значений единиц номинативного поля. Результаты описания номинативного поля концепта, как и результаты экспериментальных исследований, могут быть непосредственно подвергнуты когнитивной интерпретации. Есть некоторые особенности применения ассоциативного эксперимента в описании концепта.

При описании концепта с использованием методик ассоциативного эксперимента могут быть учтены несколько реакций, предложенных испытуемыми, поскольку для выявления и описания содержания концепта важны любые психологически осознаваемые ментальные информационные компоненты, вычлняющиеся в сознании испытуемых в том или ином ментальном образовании (концепте), - как непосредственно осознаваемые в ходе эксперимента, так и выводимые путем рефлексии из содержания концепта.

Свободный ассоциативный эксперимент с использованием первой реакции лучше выявляет связи концепта в концептосфере, а направленный ассоциативный эксперимент - образующие концепт когнитивные признаки. Для целей описания содержания концепта второй предпочтительнее как более информативный. Однако можно использовать оба варианта и обобщить в описании результаты, полученные в обоих экспериментах, поскольку объединенные признаки будут иметь показатель яркости, который позволит непротиворечиво расположить их в итоговой полевой модели концепта.

Таким образом, лингвокогнитивное описание концепта - это особая лингвистическая процедура, которая имеет как сходства с процедурами описания лексикографического и психолингвистического значений, так и принципиальные отличия от них.

Общие черты значения и концепта

Сознание человека, локализуясь в мозге, отражает объективную и субъективную действительность.

Концепт и значение в равной мере представляют собой отражение действительности (объективной и субъективной). Оба явления - значение и концепт - когнитивной природы, оба представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека.

Когнитивные признаки, образующие содержание концепта, отражают определенные стороны явлений реальной действительности. Значение слова, семема, также имеет когнитивный характер - оно состоит из сем, репрезентирующих, представляющих в речи отдельные когнитивные признаки, образующие содержание концепта.

При описании анализируется семантика языковых единиц, используются традиционные и экспериментальные методы выделения сем. Результатом описания значения является некоторая обобщенная смысловая модель.

Различия между значением и концептом

Значение и концепт - продукты деятельности разных видов сознания. Различие между *когнитивным* и языковым *сознанием* человека позволяет противопоставить концепты и значения как ментальные единицы, вычлняемые, соответственно, в когнитивном и языковом сознании человека и образующие само содержание этих видов сознания. Концепт - продукт когнитивного сознания человека, значение - продукт языкового сознания [4, с. 92].

Особенность семантики языковых единиц в том, что семантика не просто отражает действительность, как концепт, это общеизвестная и коммуникативно релевантная часть концепта, выступающая в виде стороны языкового знака в актах коммуникации.

Таким образом, отметим, что концепт и значение – это явления мыслительной, когнитивной природы, представляющие собой результат отражения действительности сознанием. Однако значение – элемент языкового сознания, концепт – когнитивного сознания, соответственно значение – единица семантического пространства языка, концепт – концептосферы. Содержание концепта намного шире и глубже лексического значения слова, так как включает не только актуальные для сознания смысловые компоненты, но и информацию, отражающую общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете или явлении, которые могут и не обнаруживаться в его речи. Языковое значение – квант семантического пространства – прикреплено к языковому знаку. Концепт как элемент концептосферы с конкретным языковым знаком не связан. Начиная формировать концептосферу учащихся, педагог должен учитывать вышеизложенное соотношение концептов и лексического значения, принимая во внимание тот факт, что концепт гораздо шире, богаче и глубже лексического значения, с которого обычно начинается работа над словом. Педагог должен уметь сам, и соответственно обучать этому школьников, не только выделять основное значение слова, но и находить другие его значения в зависимости от контекста, языкового окружения, а так же личного опыта.

Список цитированных источников

- 1 Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. - Воронеж.: Истоки, 2002. – 191 с.
- 2 Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В. А. Маслова.- 3-е изд., перераб и доп. – Мн.: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
- 3 Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов.- 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004.- 992 с.
- 4 Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. - М.: АСТ: Восток - Запад, 2007. – 314 с.

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФИЛАКТИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Рябцева К.Ю., УО «БГПУ им. М. Танка», 5 курс
Научный руководитель: Слепкова В.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии

Введение

Изучение стресса - актуальная на сегодняшний день тема исследований. По данному вопросу представлен широкий спектр литературы, но что касается исследований по проблеме стресса, посвященных учащимся подросткового возраста, то их немного, и они выполнены в области биологии, физиологии, медицины. В данной работе хотелось бы обратить внимание на повседневный стресс, с которым подросток сталкивается в школе и дома. Это наиболее чувствительный возраст для воздействия факторов стресса различного происхождения. Проблемы, приводящие к переживанию стресса на данном этапе, возникают в системах «семья - подросток», «сверстники — подросток». Это самый трудный из детских возрастов, представляющий собой период становления личности, и от протекания этого периода во многом зависит формирование личности.

В сложившейся ситуации необходима разработка комплексной программы

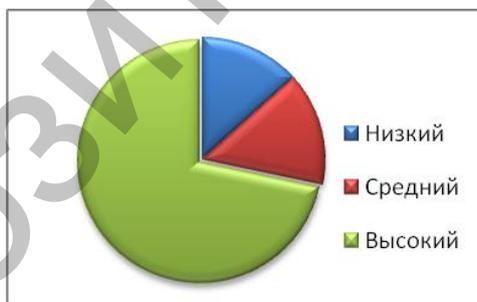
определения стрессового напряжения у подростков и обучения их эффективным способам преодоления. Для этого в программу должны быть включены не только сами подростки, но и значимые для них взрослые - родители и педагоги. Только совместная работа психолога с подростками, родителями и учителями может принести необходимые результаты. Данная программа может быть использована педагогами и психологами при работе с подростками по обучению их эффективным способам преодоления стресса, в рамках психологического просвещения родителей и педагогов по теме стрессов в подростковом возрасте.

Концепция построения программы

Теоретическая база данной работы строилась на основе когнитивной теории стресса Р. Лазаруса, в соответствии с которой стресс как особое психическое состояние является в большей степени продуктом когнитивных процессов, образа мысли, оценки ситуации, знания собственных возможностей, степени обученности способам преодоления и адекватному выбору стратегий поведения.[1] Для сбора информации использовались аналитический метод (теоретический анализ научной литературы), диагностический, метод статистической обработки данных (проведение корреляционного анализа, статистическая достоверность различий в распределении признака – U-критерий Манна-Уитни). В исследовании приняли участие 60 человек (24 девочки и 36 мальчиков) 12 - 15 лет.

С помощью методики «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» Р. К. Яворт, Дж. Йорк, М. Е. Хэсси, Т. Гудвин (адаптация Н.В. Киселевой) [2], а также опросника «Способы преодоления негативных ситуаций» (авторы - С.С. Гончарова, Л.А. Пергаменщик [3]), были выявлены следующие основные особенности влияния стресса на подростков.

Из 60 человек, учувствовавших в исследовании, у 43 (71%) определена высокая подверженность стрессу и только у 9 (15%) подверженность стрессу средняя, а с низкой степенью всего 8 (13,3%) человек.



Распределение подростков по степени подверженности стрессу

Причина высоких показателей подверженности стрессу может быть следствием обостренной впечатлительности данного возраста. Подростки проживают все происходящее с ними, и, казалось бы, даже самые незначительные из событий тревожат, волнуют их.

Обращая внимание на уровень подверженности стрессу, нельзя не поинтересоваться, наиболее характерными для подростков способами преодоления стрессового напряжения.

Так в негативных ситуациях, связанных с членами семьи подростка, самые высокие показатели были получены по шкале «Самообвинение», самые низкие - по шкале «Анализ проблемы». В стрессовых ситуациях, связанных с друзьями самые высокие показатели по шкале «Поиск поддержки», самые низкие – по шкале «Анализ проблемы» (Таблица 1).

Такие результаты свидетельствуют о том, что для подростков не характерно анализировать возникшую проблему. В свою очередь, в ситуациях с семьей, выбор способа преодоления: «Самообвинение» может быть следствием того, что подросток, с ранних лет полагаясь на родителей, подсознательно не верит в то, что они тоже могут ошибаться или руководствоваться эмоциями, поэтому в случившемся конфликте винит себя. В конфликтных ситуациях с друзьями выбор способа преодоления: «Поиск поддержки» обусловлен тем, что часто друг – это самый понимающий подростка человек, с такими же переживаниями, потребностями и интересами. Ссора с ним приводит к тому, что ребенок «теряет» часть самого себя и остается один, поэтому в такой момент ему важно найти поддержку, опору и защиту.

Таблица 1.- Способы преодоления стрессов подростками

Шкалы	Средний балл по шкале	
	Семья	Друзья
Поиск поддержки	10,8	11
Повышение самооценки	9,7	10,9
Самообвинение	10,9	10,3
Анализ проблемы	9,4	9
Поиск виновных	10,3	10,5

Учитывая высокие показатели по предрасположенности подростков к стрессу и характер используемых ими способов преодоления – малоэффективных для решения проблем, была разработана профилактико-просветительская программа обучения подростков эффективным способам преодоления стресса. (Таблица 2)

Таблица 2.- Структура профилактико-просветительской программы

Этапы	Формы работы
I. Диагностика	Форма проведения зависит от используемых диагностических методик
II. Коррекционная работа:	1. Индивидуальная: а) Беседа 2. Групповая: а) Тренинг; б) Специальный курс; в) Клуб по интересам.
III. Профилактико-просветительская работа:	1. Для педагогов: а) Педсоветы; б) Консилиумы; в) Методические объединения; г) Консультации. 2. Для родителей: а) Родительские собрания; б) Консультации.

Данная программа представляет собой единую целостную систему, включающую в себя диагностическую часть - для выявления стрессового напряжения, часть коррекционную - для подростков, и профилактико-просветительскую часть (для родителей, педагогов и администрации учебного заведения).

Рассмотрим подробнее функционирование программы, которая состоит из двух блоков: 1) работа с подростками; 2) работа с родителями и педагогами (профилактико-просветительской направленности).

Блок 1. «Работа с подростками»

1. На первом этапе проводится диагностирование подростков, для оп-

ределения у них уровня стрессового напряжения. Подростки, находящиеся в состоянии стрессового напряжения, по результатам диагностики, приглашаются в группу для проведения коррекционно-развивающей работы. Далее проводится диагностирование подростков для определения наиболее характерных для них способов преодоления стресса. Подростки, использующие малоэффективные способы преодоления стрессового напряжения в дальнейшем будут участвовать в индивидуальной и групповой работе по повышению эффективности стратегий поведения в стрессовых ситуациях.

2. Индивидуальная работа. Проводится на основе итогов диагностического исследования и представляет собой беседу с подростком с целью выяснения воздействия на его эмоциональное состояние жизненных событий, которые явились фактором стресса, а также способов преодоления, которые применял подросток.

3. Групповая работа. Проводится по итогам индивидуальной работы и может быть представлена в виде различных форм, которые предлагаются учащемуся психологом в зависимости от его потребностей и желания самого подростка. Может включать в себя: а) социально-психологический тренинг по обучению подростков конструктивным формам выражения агрессии в стрессовых ситуациях; б) специальный семинар «Учись учиться»; в) профилактический специальный курс, по проблеме стресса, агрессивного поведения; г) клуб по интересам различной практической направленности - помогает снять скопившееся напряжение с помощью творческой работы.

Повторное диагностическое обследование. Представляет собой повторное проведение опросных методик после работы с учащимся для проверки эффективности индивидуальной и групповой работы с ним.

5. Выводы делаются по итогам работы с подростком. Психолог анализирует полученный материал и при необходимости, в случае отрицательного результата, проводит повторную беседу с учащимся, в ходе которой решается вопрос о дальнейшей работе с ним.

Блок 2. «Профилактико-просветительская работа с родителями и педагогами». Включает в себя деятельность психолога в трех направлениях: 1) работа с родителями; 2) работа с учителями; 3) работа с администрацией.

1. Работа с родителями. Психологом проводятся родительские собрания, «родительские университеты» и консультации для родителей. На них родители информируются об особенностях подросткового возраста, проводимых в школе программах, обобщенных результатах данных программ.

2. Работа с учителями. На педсоветах и заседаниях методических объединений психологом предоставляется информация учителям о проведенных, исследованиях в области стресса, проблемах подросткового возраста, позитивных способах преодоления психической напряженности. Педагогические консилиумы проводятся по итогам работы с подростками. На них обсуждаются вопросы нахождения эффективных путей для дальнейшей работы по проблеме стресса.

3. Работа с администрацией. На совещаниях с участием директора и заместителей директора психолог информирует администрацию и учителей о проделанной работе. При этом совместными усилиями находятся возможные пути решения поставленных задач, планируется дальнейшая работа по заявленной проблеме.

Два блока комплексной программы по преодолению стресса являются взаимосвязанными. Они объединяются деятельностью практического

психолога по преодолению состояния стресса у учащихся. Психолог инициирует данную деятельность, проводит ее совместно с педагогами и родителями и завершает, определяя результативность деятельности.

Заключение

Тема работы выбрана не случайно. Учитывая актуальность представленной в данной работе проблемы, необходимо выработать методы борьбы со стрессом и внедрить их в первую очередь в сферу образования, т.к. дети являются самыми незащищенными от влияния стресса. Пока ребенок не сформировался не физически ни психически, он является наиболее подверженным для негативного влияния, а стресс негативно влияет не только на физиологическое состояние, но и на поведение, свойства личности, когнитивную сферу, здоровье и работоспособность.

Поэтому разработка программы повышения эффективности стратегий поведения подростков в стрессовых ситуациях является полезной не только для психологов, но и для социальных педагогов, учителей, родителей и, конечно же, самих подростков.

Данная программа отвечает принципам структурности и упростит работу школьного психолога по проблеме стрессового напряжения у учащихся.

Список цитированных источников

1. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс // Р. Лазарус. – Москва, 1970 г. – с. 178-209.
2. Киселева, Н. В. Стресс: диагностика и преодоление (на примере подростков): учеб. – метод. пособие // Н.В. Киселева. – Минск, БГПУ, 2006г. – 72 с.
3. Гончарова, С.С., Пергаменщик, Л.А. «Стратегии преодоления кризисных событий жизненного пути» учеб.-метод. пособие // С.С. Гончарова, Л.А. Пергаменщик. – Минск, БГПУ, 2006г. – 118 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Савочкина К.Ю., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Пыршко А.Н., магистр педагогики

Предметом данного исследования является проблема использования на занятиях по изобразительному искусству в начальной школе мультимедийных технологий. Выбор темы продиктован быстрым развитием и все более широким использованием информационных технологий в современной школе. Программа по изобразительному искусству для начальной школы предусматривает использование учителем шести мультимедийных презентаций при изучении содержательных компонентов «Эстетическое восприятие действительности» и «Восприятие искусства» [1, 150-153]. В связи с этим актуальной становится проблема разработки и использования мультимедийных учебных презентаций в процессе изучения изобразительного искусства.

Проблема использования мультимедийных учебных презентаций в процессе изучения изобразительного искусства в начальной школе еще недостаточно разработана и освещена в методической литературе. Поэтому следует, прежде всего, изучить литературу, в которой рассматриваются общие

вопросы методики использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Следующим шагом должно быть осмысление особенностей применения данных технологий на занятиях по изобразительному искусству в начальной школе с учетом содержания предмета, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. После этого можно приступать к практической работе по внедрению информационных технологий в учебную деятельность.

Анализ информационных технологий и опыта их применения в начальной школе показывает, что для обучения младших школьников может использоваться такая технология как мультимедийная презентация. Мультимедийная презентация – это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое и дикторское сопровождение, видеотрекеры и анимацию, трехмерную графику [2, 12]. Ее отличает от других способов представления информации особая насыщенность содержанием и интерактивность, то есть способность определенным образом измениться и реагировать на действия пользователя. Возможность применения мультимедийных презентаций на уроках изобразительного искусства объясняется следующими причинами: у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, требующее наглядного представления информации; программа по изобразительному искусству ставит задачи развития чувственно-эмоциональной сферы младших школьников, эстетической и зрительной культуры, визуального восприятия, наблюдательности [1, 147]. Мультимедийная презентация, которая одновременно задействует графическую, текстовую и аудиовизуальную информацию, объединенную в одну структуру, позволяет включить все органы чувств школьников при восприятии действительности и искусства, донести до них информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме.

Выбор данной технологии актуален еще и потому, что создать мультимедийную презентацию может учитель, овладевший определенным багажом знаний в области информационных технологий. При создании тематических мультимедийных презентаций по изобразительному искусству для начальной школы учитель должен руководствоваться имеющимися в литературе рекомендациями. Особое внимание нужно обращать на качество презентации с точки зрения технической, технологической и педагогической.

Для создания мультимедийных презентаций к урокам изобразительного искусства применяется компьютерно-графическая программа Microsoft Power Point, которая позволяет использовать набор слайдов с фотографиями, рисунками, схемами, текстом. Информация должна преподноситься ярко, красочно, способствуя созданию необходимой мотивации к успешному решению задач урока, развитию эмоциональной сферы и эстетической культуры школьников. Следует использовать элементы интерактивности путем создания проблемных ситуаций. Количество материала в мультимедийных презентациях для начальной школы должно быть небольшим, а обучающий материал иметь высокую плотность.

Главной целью использования мультимедийной презентации на уроке является создание такой дидактической среды, которая способствует активной и продуктивной познавательной деятельности и развитию мышления младших школьников. Мультимедийная презентация должна соответствовать следующим дидактическим требованиям: четкое определение цели ее применения в учебно-воспитательном процессе, определение этапа урока, на

котором она применяется; согласованность с другими учебными средствами на уроке; учет специфики и содержания учебного материала.

Специалисты считают, что в начальной школе продолжительность демонстрации мультимедийной презентации должна составлять 7-15 мин. в 1-2 классе, 15-20 мин. в 3-4 классе. Количество кадров, демонстрируемых на уроке должно быть 8-12 [2, 23]. Оптимальное время применения презентации – в интервалах между 15 и 20-й, 30 и 35-й минутами урока, что обеспечивает поддержку устойчивого внимания учащихся в течение всего урока. [2, 85]. Материал презентации должен соответствовать возрасту и быть доступным для восприятия младшими школьниками.

Программа по изобразительному искусству для начальной школы предусматривает использование мультимедийных презентаций на уроках «Наблюдение за зимней природой», «Разнообразие форм и цвета в природе», «Животные – мои друзья», «Передача настроения в пейзаже» (1 класс); «Воспитание эмоциональной отзывчивости на красоту в природе в разное время года» (2 класс), «Эстетическое восприятие объектов и явлений природы» (3 класс); «Художественные особенности городского и сельского пейзажа» (4 класс). Учитель может подготовить и использовать мультимедийные презентации и на других уроках по восприятию искусства на основе произведений искусства родного края: «Архитектурные памятники родного края», «Декоративно-прикладное искусство народных мастеров» и др.

Каждая мультимедийная презентация должна соответствовать трединой дидактической цели: образовательной (восприятие учащимися действительности и произведений искусства, и их эстетическое осмысление); развивающей (развитие познавательного интереса, навыков восприятия художественного образа, творческой деятельности); воспитательной (воспитание эстетического мировоззрения и культуры).

Например, в 1 классе на уроке по эстетическому восприятию действительности в процессе наблюдения за зимней природой используется мультимедийная презентация «Зимняя краса». В ее видеоряд можно включить несколько кадров засыпанных шапок деревьев разной формы, «снежных скульптур» и узоров. Цели презентации: формирование у учащихся понимания красоты зимней природы, развитие навыков восприятия красоты в природе, воспитание эстетического чувства прекрасного. Показ кадров презентации сопровождается соответствующими изображениям загадками, поговорками, короткими стихами для детей, музыкой.

Применение мультимедийных презентаций на уроках изобразительного искусства в начальной школе содействует активизации и повышает результативность познавательной деятельности младших школьников, развивает у них наглядно-образное мышление, эмоциональную сферу, интерес к изобразительному искусству.

Список цитированных источников:

1. Программа на 2008/2009 уч.год для школ с русским языком обучения // Пачатковая школа. – 2008. – № 9. – 84–168.
2. Информационные технологии в образовании / авт.сост. О.А.Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.

ЛЯБИБА ХУСАИНОВА И ЕЕ ШКОЛА (ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД РЕФОРМЫ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ТАТАРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ)

Салимзянова Г.Р. (Россия, Казань, ТГГПУ, аспирант)
Научный руководитель: Салитова Ф.Ш., доктор педагогических наук,
профессор

Вторая половина XIX в. была отмечена важными реформами традиционной системы образования татарского народа, которые явились результатом широкого общественно-политического движения за национальное возрождение, получившего название *джадидизм* (новый метод, от араб. – обновление). В этот период зародилась идея открытия женских учебных заведений новометодного типа, в реализации которой ведущая роль принадлежала Лябибе Хадиевне Хусаиновой (1880–1920).

Л.Хусаинова (Хусаиния) родилась 7 декабря 1880 г. в деревне Новая Амзя Чистопольского уезда Казанской губернии. Первоначальное образование она получила в семье под руководством отца и брата – просвещенных представителей мусульманского духовенства. Под их влиянием у Лябибы определилась жизненная цель – посвятить себя просветительской и педагогической деятельности.

В 1895 г. юная Л.Хусаинова преподавала основы грамоты в школе села Гурьевка Симбирской губернии, открытой известными предпринимателями и общественными деятелями братьями Акчуриными, для дочерей рабочих и работниц своей фабрики [1]. В 1896 г. она была приглашена в Казань, в женскую школу Магруй Баруди – супруги одного из лидеров движения за реформы национального образования, основателя новометодного медресе (среднее или высшее мусульманское учебное заведение) «Мухаммадия» Галимджана Баруди, где, помогая в обучении девочек, одновременно продолжила свое образование.

Школа М.Баруди формально еще сохраняла традиционную форму. Как и другие абыстай (жена мусульманского духовного лица), она в обязательном порядке обучала девочек своего прихода основам ислама. Но вскоре, под руководством Г.Баруди, ею стал применяться при обучении чтению новый звуковой метод, называемый (*ысуле джадид*), изложенный в его учебных пособиях («Савадхан» и др.). Это позволяло ученицам осваивать навыки беглого чтения в течение одного учебного года, тогда как при прежнем буквослагательном способе (*ысуле кадим*) на это уходило несколько лет. В мектеб Магруй-абыстай приходили даже взрослые и пожилые женщины из богатых и уважаемых семей, которые сочли для себя необходимым брать уроки правильного чтения [2, 112]. В 1893 г. при школе был открыт специальный класс для девочек из бедных семей и сирот, которые поддерживались и материально.

В 1903 г. Л.Хусаиния открыла собственный класс, поначалу с небольшим количеством обучающихся девочек. Когда в 1904 г., после смерти М.Баруди, ее школа закрылась, бывшие ученицы попросили Лябибу продолжить их обучение. Так появилось новое женское учебное заведение, впоследствии получившее широкую известность как школа или мектеб (учебное заведение, как правило, начальное, для мусульманских детей) Лябибы Хусаинии или, по имени основательницы, «Хусаиния».

Первоначально главная роль в учебной программе школы отводилась правильному чтению и толкованию сур главной священной книги мусульман – Корана. Ученицы, благодаря применению усовершенствованного метода *ысуле джадид*, обучались чтению в течение нескольких месяцев. Это способствовало росту авторитета мектеба. Обучение чтению в «Хусаиния» велось не только на основе религиозной, но и светской литературы, отличающейся высокой художественностью и гуманистической направленностью: «Кыйсса-и Йусуф» («Сказание о Йусуфе») Кул Гали, «Хэзрэти Гали язмалары» («Писания Гали-хазрата»), «Мухаббат-наме» («Любовные послания») Хорезми и др.

Одной из особенностей деятельности «Хусаиния», как и других джадидистских школ, было проведение в конце каждого учебного года открытых экзаменов. Они преследовали двоякую цель. С одной стороны, это была пропаганда и демонстрация достижений нового метода обучения, с другой, – в ходе экзаменов собирались пожертвования с приглашенных лиц, так как подобные школы в основном содержались на средства, которые составляли приношения учащихся (*садака*) и суммы, предоставляемые благотворителями – состоятельными горожанами.

Деятельность «Хусаиния» расширялась, росло число учениц и вскоре проведение занятий в небольшом доме Л.Хусаиновой стало невозможным. В связи с этим она, с помощью нескольких женщин прихода, к которому относился ее мектеб, решила взяться за небывалое до сих пор в Казани дело – строительство специального здания для женской школы, которое было построено в 1907 г. на средства благотворителей. Школа была хорошо и необычно для тех лет оборудована. Парты, классные доски, наглядные пособия (географические карты, глобусы, картины, счеты на подставках и т.д.), ранее не были характерными атрибутами учебных заведений для татарских детей. При школе была и неплохая библиотека (в ее собрании имелся даже купленный Л.Хусаинией Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона).

В 1906 – 1910 гг. в программу школы последовательно вводился комплекс новых дисциплин: татарский (современный литературный), русский, персидский и арабский языки; история татарского народа, история России, всеобщая история, ботаника, зоология, анатомия, математика, гигиена, рисование, черчение геометрических фигур, пение, рукоделие, основы методики преподавания и педагогики.

В «Хусаиния» применялась система поощрения лучших учениц. За успехи в учебе и прилежание им выдавали в торжественной обстановке похвальные грамоты, которые назывались «Афарин», «Тахсин», «Имтияз». По этим листам в книжных магазинах «Умид», «Сабах», «Гасыр», «Магариф» ученицам бесплатно выдавались книги (как учебные пособия, так и художественная литература). Кроме того, была принята раздача подарков (отрезы на платье, платки, письменные принадлежности и т.д.).

К 1913 г. в школе Л.Хусаиновой было восемь классов – четыре начальных и четыре средних. Занятия проводились по учебным планам и программам мужского новометодного медресе «Мухаммадия». Для Л.Хусаиновой было характерно стремление к использованию передового педагогического опыта, и мужских, и женских учебных заведений. Так, в 1907–1908 гг. она командировала одну из своих учительниц, А.Галееву, в деревню Иж-Буби Сарапульского уезда Вятской губернии для знакомства с опытом постановки учебного дела в известной женской школе Мухлисы Бу-

би. Позднее из этой школы для передачи опыта приглашалась в «Хусаиния» учительница русского языка Г.Шамова.

Ученицы старших классов, собиравшиеся стать учительницами (а таких было подавляющее большинство), проходили педагогическую практику в младших классах. Наиболее способные из них получали почетное звание «помощницы Лябибы», лучшие – оставались после окончания учебы для работы в мектебе. Например, летом 1912 г. Л.Хусаинова обратилась к инспектору народных училищ Казани М.Н.Пинегину с просьбой о разрешении оставить в качестве помощниц по преподаванию выпускниц Б.Ахмерову, М.Габдулмазитову, Ф.Хусаинову, М.Кашаеву, М.Мангушеву. Так как школа считалась конфессиональным учебным заведением, речь в официальном прошении могла идти о новых сотрудницах только как о помощницах по вероучению. Но на практике молодые учительницы преподавали и общеобразовательные предметы.

Л.Хусаинова заботилась о повышении квалификации своих учительниц: «В то время с преподавательским составом из женщин по таким предметам, как математика, география и т.д., дело обстояло очень плохо, – вспоминал ее сын А.Хусаинов. – Для устранения этого явления матерью были организованы курсы повышения квалификации своих учительниц» [2, 121]. Занятия на курсах вели В.Зия (география), З.Уразаев (математика), Х.Бадыгов (татарский язык) и другие педагоги медресе «Мухаммадия» вечерами при тщательно зашторенных окнах. Это делалось для того, чтобы кто-либо не увидел совместных занятий молодых учительниц под руководством таких же молодых преподавателей. Деятельность курсов во избежание неприятностей велась в большой тайне от учебного начальства и жителей города.

«Хусаиния» стала центром подготовки учительниц для большинства новометодных женских мектебов Казани и Казанской губернии, например, основанной другим известным деятелем татарского женского образования Ф.Аитовой. При этом Л.Хусаинова заботилась о дальнейшем совершенствовании своих воспитанниц. Одна из них, Х.Шараф, вспоминала, как она, направляя своих учениц в мектеб Ф.Аитовой, говорила: «Можете приходить и вечерами, даже домой, я вам всегда помогу» [3, 139–140].

Известность мектеба Л.Хусаиновой распространилась по всей России. На ее имя поступали заявки с мест, и после очередного выпуска, она распределяла своих питомиц в школы регионов проживания татарского населения. Некоторые из выпускниц возвращались в свои родные города и деревни, где открывали женские школы по образцу «Хусаиния».

По окончании мектеба ученицы получали официальную справку-свидетельство (на гербовой бумаге) на русском языке об окончании конфессиональной школы. В ней значились три предмета: вероучение, татарская грамота, арифметика (с 1913 г., также, русский язык). В силу установленных правил, эти документы выдавалось за подписью муллы 4-й Казанской каменной мечети И.Халитова, а Л.Хусаинова подписывалась в них как вероучительница. Кроме того, она выдавала неофициальное свидетельство на татарском языке с перечислением всех изученных предметов и оценок знаний по ним со своей подписью и печатью с оттиском: «Учительница девушек Лябиба Хусаинова».

Л.Хусаинова, стремилась, чтобы все ее ученицы завершили полный курс обучения. В некоторых случаях она даже брала на себя часть матери-

альных забот, давая своим ученицам возможность закончить мектеб. Это подчеркивается во многих воспоминаниях. Как пишет, например, Х.Мансурова (Валиуллина): «В 1916 году материальное положение нашей семьи изменилось, и отец велел мне вернуться в деревню ... Лябиба апа, узнав об этом, обещала отцу, что она будет учить меня бесплатно, предоставит бесплатное жилье в интернате, будет обеспечивать учебниками и учебными пособиями» [2, 122].

Л.Хусаинова мечтала создать женскую учительскую семинарию, выпускницы которой обладали бы всеми правами для преподавательской деятельности, о чем сообщила в интервью периодическому изданию «Ан» («Сознание»), поместившему в конце 1913 г. пожелания известных в Казани людей на новый 1332 г. по хиджре (мусульманское летоисчисление): «Хотя у нас и есть специальные более или менее упорядоченные женские школы, нам не хватает учительниц с хорошими знаниями, достойных нашего времени. ... Если наши мужчины будут этому препятствовать, у нас не появятся учительницы и матери нации. Говорят, что энергия и старание мужчин сдвигает горы. Если это так, то я во имя нации пожелаю, чтобы стараниями мужчин были основаны новые благоустроенные школы для подготовки настоящих учительниц, а также реформированы существующие учебные заведения» [4].

В 1917 – 1918 учебном году школа «Хусаиния» работала уже как женская учительская семинария. Примечательен высокий уровень квалификации ее контингента. Историю вела Ф.Девлеткильдеева (Казанские высшие женские курсы), геометрию – С.Шакурова (физико-математический факультет Сорбонны), арифметику, географию и рукоделие – С.Тагирова (Казанская татарская учительская школа), естествознание – М.Сагитова (3-й Казанская женская гимназия), татарский язык – А.Галеева (выпускница «Хусаинии», затем учившаяся в Турции). Вероучение и арабский язык вела сама Л.Хусаинова. Работали здесь и русские учительницы. В.Ивлева, выпускница Казанских высших женских курсов, преподавала русский язык, А.Павлова, окончившая Казанскую художественную школу – рисование.

В 1919 г. учительская семинария Л.Хусаиновой слилась с мужской татарской учительской школой. Однако ей, так много сделавшей для образования татарских женщин, фактически не пришлось работать в этом новом учебном заведении. Она скончалась осенью 1920 г. от сыпного тифа, в возрасте сорока лет, оставив сиротами не только своих пятерых детей, но и многочисленных учениц, совместными усилиями которых на ее могиле, на кладбище Новотатарской слободы Казани, был установлен памятный обелиск.

Школа Лябибы Хусаиновой явилась одним из наиболее крупных и значимых центров татарского женского образования. Это было признано в 20-е гг. XX в. и Советской властью. Правительственным указом «Хусаиния» была приравнена к полным средним общеобразовательным учебным заведениям.

Список цитированных источников:

1. Девярых Л.И. Из истории казанского купечества. – Казань: Изд. дом «Титул-Казань», 2004. – 144 с.
2. Ислам на европейском Востоке. – Казань. – Изд-во «Магариф», 2004. – 383 с.
3. Махмутова А.Х. Пора и нам зажечь зарю свободы! (Джадидизм и женское движение). – Казань: Татар. кн. изд-во, 2006 – 254 с.
4. Ан. – Казань, 1913. – На татар. яз.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ²

Серикова Л.А. (г. Саранск)

Современный этап развития общества, наряду с прогрессом в промышленной и информационной сферах, характеризуется наличием признаков обостряющегося кризиса в нравственном и духовном развитии как социума, в целом, так и каждого из его членов, в отдельности. Осознание названной проблемы происходит на всех уровнях: от политического – до межличностного. Ученые и педагогические работники современной системы образования также направляют свои усилия на решение обозначенной выше задачи.

В процессе педагогического эксперимента нами установлено, что уже в младшем школьном возрасте большинство детей интересуется сведениями духовного порядка, стремится к активному участию в решении интеллектуально-нравственных задач и, что еще более важно, испытуемые, принадлежащие к изучаемой возрастной группе, обладают значительным потенциалом для совершенствования социальных и духовно-нравственных представлений, богатейшими возможностями духовного роста. Однако уровень реализации потенциальных возможностей младших школьников в этой области находится в непосредственной зависимости от огромного числа факторов, некоторые из которых чаще осложняют рассматриваемый процесс, нежели способствуют его позитивному развитию.

Государственные документы последних лет (положения о модернизации системы образования, федеральные государственные стандарты начального образования, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России») к важнейшим задачам воспитания относят формирование духовности и высокой нравственности наряду с формированием гражданской ответственности, правового самосознания, российской идентичности, базовой культуры личности, самостоятельности, толерантности и др. В них все чаще подчеркивается значимость духовно-нравственного воспитания как воспитания, призванного решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов.

То есть в современной науке и практике образования термин «духовно-нравственное воспитание» применяется широко, при этом исследователи зачастую вкладывают в это понятие различные смыслы:

1. «Духовно-нравственное воспитание – предполагает приобщение к высшим фундаментальным категориям бытия. Добро и зло; жизнь, смерть, бессмертие; любовь, красота, смысл жизни. Главная задача - научить детей любить жизнь, окружающий мир, всех людей, начиная с себя, сформировать систему высших духовных ценностей личности» [3, с. 22].

2. «Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся

² Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013г.г. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 2.740.11.0427)

базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [1].

3. «Духовно-нравственное воспитание – это процесс формирования таких качеств личности как сострадание, милосердие, любовь к людям, умение ставить себя на место других, желание служить им, делать добрые дела, противостоять злу, скромность, честность, уважение интересов другого человека и т.д.» [2, с. 25].

Анализируя приведенные выше подходы современных исследователей к толкованию сущности духовно-нравственного воспитания, мы приходим к выводу, что они отражают отдельные аспекты исследуемого явления: процессуальный или результативный.

На наш взгляд, под духовно-нравственным воспитанием школьника следует понимать совокупность воспитательных воздействий, под влиянием которой у воспитанника формируется индивидуальная система духовно-нравственных представлений, взглядов, убеждений, ценностей, мотивов, происходит духовный рост личности. При таком понимании духовно-нравственного воспитания мы не ограничиваемся отдельным аспектом (результативным или процессуальным), а, напротив, обозначая характеристики процесса и, указывая на планирование его результата, представляем его как систему. На наш взгляд этот аспект чрезвычайно важен с той точки зрения, что результат духовно-нравственного воспитания становится ценным и системным только после работы самой личности. Этот тезис подтверждается тем обстоятельством, что даже воспитательные воздействия, которые оказывают на одного ребенка разные институты воспитания, могут отличаться своей направленностью. Так, например, если в общеобразовательной школе процесс духовно-нравственного воспитания будет исключительно светским, то в воцерковленной семье у того же ребенка будут формироваться религиозные ценности. То есть совокупность разнонаправленных воспитательных воздействий, несущих духовно-нравственный смысл при использовании различных средств, в результате внутренней личностной работы ребенка должна выстроиться не только в стройную мировоззренческую систему, но и в систему лично значимых духовно-нравственных представлений, ценностей и мотивов.

При таком подходе к трактовке сущности духовно-нравственного воспитания важно отметить, что нельзя научить быть нравственным и духовным, чрезвычайно трудно передать духовный опыт, гораздо ценнее приобрести его в процессе собственной духовной работы под воздействием совокупности разнородных (как положительных, в том числе и педагогически целесообразных так и негативных) жизненных условий. То есть кроме целенаправленных воспитательных влияний, которые могут быть оказаны в условиях общеобразовательной или воскресной школы, семьи, религиозной организации, учреждения дополнительного образования, мы указываем на необходимость признания значимости факторов стихийной социализации, способных повлиять на духовно-нравственное становление личности.

Обозначенный подход к рассмотрению сущности духовно-нравственного воспитания, позволяет включить в структуру данного процесса, в качестве возможных путей достижения его целей, многие направления воспитательной работы, характерные для современного образовательного процесса общеобразовательной школы (религиозное просвещение, гражданско-правовое, этнокультурное, патриотическое, социальное, нравст-

венное воспитание и др.). То есть духовно-нравственное воспитание надстраивается над всеми направлениями воспитания в части формирования элементов духовности личности. Как в иерархии ценностей духовные ценности надстраиваются над нравственными и другими видами ценностей, так духовно-нравственное воспитание надстраивается над всеми другими направлениями воспитания, включая в себя ту их часть, при осуществлении которой происходит формирование духовно-нравственных представлений, ценностей и качеств личности.

Для оптимальной организации процесса духовно-нравственного воспитания при условии применения как светской, так и религиозной систем ценностей необходима особая форма работы с детьми, именуемая религиозным просвещением.

Религиозное просвещение, на наш взгляд, предполагает ознакомление детей с религией на уровне сознательных представлений и понятий (в структуре этого процесса полностью отсутствует мистический уровень), усвоение нравственного опыта, религиозно-нравственных ценностей общества на уровне рационального обобщенного познания. В этом случае, основным компонентом процесса религиозно-нравственного просвещения становится формирование религиозно-нравственных представлений, которые приобретают роль базового элемента нравственной регуляции и построения системы личностной иерархии духовно-нравственных ценностей. Следует отметить, что просвещение реализует воспитательную функцию. Однако, при правильной организации данного процесса его результатом становится не религиозное воспитание, предполагающее обязательное приобщение к определенной религии, а воспитание духовно-нравственное. В этом случае духовно-нравственное воспитание имеет целью формирование духовно свободной, образованной личности, готовой к самостоятельному мировоззренческому выбору в различных жизненных ситуациях.

Реализация выделенных направлений работы в школьной практике осложняется отношением к религии, сложившимся в общественном сознании. Показательно, что оно носит противоречивый характер. С одной стороны, религия рассматривается как необходимый элемент культуры, с присутствием которого связывается духовное возрождение общества, формирование исторического и национального самосознания. С другой стороны, настороженность по отношению к религии сохраняется в системе образования и объясняется неготовностью и нежеланием педагогов проводить работу по религиозному просвещению и духовно-нравственному воспитанию детей. И это в условиях, когда на территории России продолжается рост числа религиозных организаций, конфессионально ориентированных партий, течений, церковно-общественных движений.

В сложившейся и описанной нами ситуации учащиеся оказываются между двумя информационными полями, в результате чего, знания, полученные в школе, вступают в противоречие с информацией и представлениями, приобретенными через иные каналы. Это обстоятельство вновь возвращает особую актуальность идее системного подхода к процессу воспитания и управлению им. При этом немаловажную роль играет максимальный учет всех внешних и внутренних факторов, влияющих на становление личности. Если сравнивать факторы, влияющие на процесс социализации (образ жизни, средства массовой информации, группа сверстников, школьный коллектив, условия жизни) с точки зрения их изученности и управляемости педаго-

гами, то четко прослеживается минимальный уровень освоенности процесса установления связей с внешкольной средой формирования личности. Поэтому одной из задач изменения структуры современной школы должно стать стремление к большей степени открытости и установлению делового сотрудничества с институтами процесса социализации личности.

На наш взгляд, современная государственная система образования находится на этапе определения ориентиров духовно-нравственного воспитания. Духовно-нравственное воспитание в современных условиях надстраивается над всеми другими направлениями воспитания, осуществляемыми в условиях общеобразовательной школы (эстетическое, физическое, нравственное, экологическое воспитание, религиозное просвещение и др.) и всеми видами религиозного образования (религиозное обучение, религиозное воспитание) в части формирования духовно-нравственных представлений, убеждений и духовного роста личности.

Список цитированных источников

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>
2. Кубасова, О.О духовном воспитании младших школьников на материале детской литературы / О. Кубасова //Начальная школа. – 1993. – № 10. – С. 24 – 28.
3. Швайкина, Е.А. Один из аспектов постижения нравственности при изучении русской поэзии XIX века в начальной школе / Е.А. Швайкина //Начальная школа. – 1994. – № 6. – С. 20 – 22.

ВЫХАВАННЕ МАРАЛЬНЫХ ЯКАСЦЯЎ У ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ СРОДКАМІ БЕЛАРУСКАЙ ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Сёмуха А.С., г. Орша, Аршанскі каледж
УА “ВДУ імя П.М.Машэрава”, 2 курс
Навуковы кіраўнік: Суднічэнка Т.А., выкладчык

Беларуская дзіцячая літаратура – частка агульналітаратурнага працэсу. Яна выконвае важную ролю ў выхаванні лепшых чалавечых якасцяў вучняў пачатковай школы, утрымлівае ў сабе вялікі пазнавальна-выхаваўчы патэнцыял. Для таго, каб сфарміраваць рысы характару чалавека, яго чытацкі густ, неабходна змалку прывабіць дзяцей да кнігі, выклікаць у іх устойлівую цікавасць да чытання. Перажываючы разам з героямі твораў пэўныя жыццёвыя сітуацыі, вучні пачатковых класаў набываюць сацыяльны і эстэтычны вопыт, таму што мастацке слова мае асаблівае хвалявае душу дзіцяці, адкрывае перад ім таямніцы свету [1, с.14]. Далучэнне да кніжнай культуры пачынаецца яшчэ з дзіцячага садка, але актывізуецца гэты працэс у пачатковых класах, што падкрэсліваў яшчэ Я. Колас у сваёй працы “Методыка роднай мовы.”

Творы дзіцячай літаратуры, аднойчы ўвайшоўшы ў свядомасць маленькага чытача, назаўсёды пакідаюць глыбокі след у іх душы. І вельмі добра, калі гэтае далучэнне да прыгожага, светлага, узнёслага адбудзецца як мага раней. Спачатку, безумоўна, праз калыханкі, забавляўнікі, скарагаворкі, загадкі, казкі і іншыя жанры нацыянальнага фальклору, каб, калі дзіця падрасце, адкрыць яму хараство твораў, напісаных вядомымі пісьменнікамі.

У межах культурна-адукацыйнай прасторы пачатковай школы асноўнай мэтай з'яўляецца агульнакультурнае развіццё дзіцяці. А гэта патрабуе рашэння наступных задач:

- стварэнне цэласнай карціны свету сродкамі мастацкага слова;
- развіццё свядомага ўспрыняцця зместу твора;
- засваенне агульначалавечых каштоўнасцяў.

Зыходзячы з гэтага можна адзначыць, што прыярытэтнымі кірункамі літаратурнай адукацыі ў пачатковых класах павінна быць развіццё і ўзбагачэнне пачуццёвага, маральна-эстэтычнага і пазнавальнага вопыту малодшага школьніка, навучанне майстэрству чытання, спосабам працы з тэкстам і дзіцячай кнігай, фарміраванне патрэбнасці ў чытанні, развіццё духоўнай, грамадзянскай, камунікатыўнай культуры.

Змест пачатковай літаратурнай адукацыі грунтуецца на метадалагічных пазіцыях, якія звязаны з рэалізацыяй асобнаарыентаванага і культуралагічнага падыходаў.

Як адзначае М.Г. Яленскі [2, с.43], асобнаарыентаваны падыход характарызуецца тым, што ў цэнтры навучальнай дзейнасці ў пачатковай школе знаходзіцца асоба вучня. І мастацкі твор пры гэтым разглядаецца як сродак фарміравання і развіцця асобы чалавека, сродак матэрыялізацыі думкі і прадстаўлення рэчаіснасці ў характэрных індывідуальна для кожнай асобы вобразах. Пры гэтым ствараюцца спрыяльныя ўмовы для самаактуалізацыі асобы, для праяўлення індывідуальнасці маленькага чытача, а якасная ацэнка і самаацэнка дзейнасці вучня дапускаецца не як выключэнне, а як сістэма, таму што дзейнасць вучня ацэньваецца з пункту гледжання прагрэсіўнага развіцця.

З кожным годам спецыфіка дзіцячай літаратуры мяняецца. Аўтарам сучасных твораў трэба мець на ўвазе тое, што сёння вучні пачатковых класаў валодаюць значна большай інфармацыяй, чым іх аднагодкі ранейшых пакаленняў. І гэта заканамерна, таму што яны жывуць у век камп'ютарызацыі і іншых, амаль казачных, адкрыццяў. Менавіта гэтыя змены аказалі значны ўплыў на слоўнікавы запас вучняў пачатковых класаў і на пазнавальныя працэсы сучаснага малодшага школьніка ўвогуле. Яшчэ ў кнізе “Урокі” В. Вітка пісаў, што “развіццё сучаснага дзіцяці цяпер залежыць ад магутных, індустрыялізаваных крыніц інфармацыі – тэлебачання, радыё, кіно” [3, с.21]. З аўтарам можна згадзіцца, дадаўшы такую важную крыніцу інфармацыі, якая неадназначна ўздзейнічае на свядомасць малодшых школьнікаў, як інтэрнэт. Пры гэтым В. Вітка зазначае, што “...уражлівая натура дзіцяці пачынае прыстасоўвацца, прывыкаць да тых выпрацаваных штампаў, якімі так ахвотна задавальняюцца інертнасць і гультайства, абьякवासць і бяздушнасць думкі і пачуцця” [3, с.21]. Маючы на ўвазе такую сітуацыю, настаўніку пачатковых класаў трэба больш актыўна працаваць з мастацкімі творамі для дзяцей, звяртаць увагу школьнікаў на актуальнасць твораў А.Якімовіча, У.Дубоўкі, Я.Маўра, В.Вольскага, А.Пісьмянкова. Трэба мець на ўвазе, што, акрамя “пладоў тэхнічнай рэвалюцыі”, унутраны свет дзіцяці павінен атрымліваць такія тэматычныя абсягі, як Бацькаўшчына, Айчына, дом, маці. Вучняў пачатковых класаў, далучаючы да мастацкіх твораў, па-ранейшаму трэба вучыць патрыятызму, працавітасці, сумленню. Усё гэта знаходзіць адбітак у творах для дзяцей, якія назаўсёды ўвайшлі ў скарбонку беларускай дзіцячай літаратуры: “Сарока і дзяцел”, “Старамодны заяц” П.Місько, “Шчаслівыя хвіліны”, “Добры чалавек”

Н.Гілевіча, “Кніжка Надзейкі” А.Лойкі, “Добры сон”, “Душою не ачарсц-
вець” Р.Барадуліна, “Дзядулеў урок” В.Зуёнкі, “Чароўнае слова”, “Машына
Радзіма” У.Ліпскага, “Сонейка,свяці” У.Ягоўдзіка.

Настаўнікам пачатковых класаў вельмі важна вызначыць тыя творы
для дзяцей, якія яны будуць успрымаць з цікавасцю, адшукаць цікавыя і
змястоўныя формы работы, каб у вучняў узнікла жаданне прачытаць азнача-
ны твор, а не праглядзець чарговы відэафільм або марна правесці час. Ву-
чань павінен аддаць перавагу цікавай кнізе, рэальнай цікавай гульні, а не
віртуальнай. Для таго, каб справіцца з такой няпростай задачай, настаўніку
неабходна, перш за ўсё, з першых урокаў зацікавіць школьнікаў, далучыць іх
да твораў мастацкай літаратуры. Канечне, могуць быць і цяжасці. На гэта
звяртаў увагу і Я.Колас у сваёй працы “Методыка роднай мовы”. В.Вітка
падкрэсліваў, што методыка выкладання ў пачатковай школе складаная і за-
лежыць ад асабістых якасцей настаўніка. Аўтар адзначае, што пачатковых
класах павінны працаваць творчыя, таленавітыя настаўнікі, таму што пер-
шыя школьныя ўражанні вельмі ўплываюць на свядомасць дзіцяці,
фарміраванне яго асобы адбываецца пад іх непасрэдным уздзеяннем [3,22].
Для таго, каб першыя ўражанні аб кнізе ў малодшых школьнікаў былі
станоўчыя, работу па літаратурным чытанні трэба праводзіць праз гульні.
Пра гэта таксама піша В.Вітка. Пачынаючы падарожжа па сцежках
літаратурнага чытання, настаўнік павінен ведаць, што нярэдка ў азбуках
звычайныя літары нібы ажываюць, становяцца дзеючымі асобамі, уступаюць
у сувязь паміж сабой. Амаль што ў кожнай літары падкрэслены ўласныя
асаблівасці, якія адрозніваюць яе ад іншых літар. У “Жывой азбуцы”
А.Вольскага таксама акрэслены асаблівасці гучання той ці іншай літары.
Напрыклад, літары “ж”:

Колькі ножак, столькі ж рук.
Ж – нібы вялізны жук.
Згубіш Ж – і слоў прыгожых
Прачытаць ніяк не зможаш:
Журавель, жыццё, жаўрук.

Тут удала знойдзена асацыятыўнае супастаўленне літары “ж” з жу-
ком, а гэта вельмі авжны пазнавальны момант для маленькага чытача. Або ў
кнізе для малодшых школьнікаў “Ад А да Я прафесія мая” А.Вольскі праз
знаёмства з літарамі знаёміць малодшых школьнікаў з рознымі прафесіямі:

Агранома, як вядома,
Не застаць вясною дома.
Аглядае поле ён,
Каб дало багаты плён –

чытаюць вучні, вывучаючы літару “А”. Пры гэтым настаўнік звяртае ўвагу
на значнасць і важнасць працы агранома для таго, каб на стала быў духмяны
бохан хлеба. Вялікае мноства прадстаўлення літар праз асацыяцыі можна
знайсці ў азбуках Р.Барадуліна, Е.Лось, М.Чарняўскага. Выхоўваюча ма-
ральныя якасці ў дзіцяці, можна правесці паралель: “Алфавіт – адна сям’я, і
мы, наш клас, – таксама дружная сям’я, хоць кожны з нас –
індывідуальнасць, але мы можам рабіць агульную калектыўную справу, быць
разам, падтрымліваць адзін другога ў складанай сітуацыі”.

Важная асаблівасць дзіцячай літаратуры – яе шчыльная сувязь з
педагогікай і псіхалогіяй. Для таго, каб унутраны свет маленькага чытача
фарміраваўся якасна і гарманічна, настаўнік пачатковых класаў павінен

улічваць некаторыя асаблівасці псіхалогіі вучня пачатковых класаў:

- вельмі моцная патрэба да гульнівай дзейнасці;
- пастаяннае знаходжанне ў палоне ўражанняў ад пачутага і ўбачанага;
- імкненне да пераймальніцтва;
- фарміраванне з дапамогай літаратурных твораў ацэначнай і ўнутранай маральнай пазіцыі.

Творчае развіццё асобы ажыццяўляецца праз успрыманне літаратуры як вобразна-эстэтычнага сродку адлюстравання рэчаіснасці ў працэсе далучэння дзіцяці да літаратурных тэкстаў як віду мастацкага слова. Асноўнымі метадамі навучання ў сувязі з гэтым становяцца мастацка-вобразны аналіз тэксту ў напрамку выяўлення функцый моўных адзінак для рэалізацыі аўтарскай індывідуальнасці і мастацка-літаратурная творчая дзейнасць вучняў як спосаб авалодання вобразна-выяўленчымі сродкамі мовы ў стварэнні карціны ўласнага бачання свету. А гэта таксама мае важнае значэнне ў напраму выхавання лепшых чалавечых якасцяў будучага грамадзяніна нашай краіны.

Такім чынам, фарміраванне маральных якасцяў вучняў пачатковых класаў у працэсе іх літаратурнай адукацыі мае на мэце станаўленне асобнага вобраза чалавека і яго індывідуальна-творчае развіццё. Вядома, што ад першага ўспрыняцця літаратурных твораў, ад таго, што нападуняе дзіцячы свет, у многім залежыць тое, якім вырасце чалавек, як складзецца яго лёс, таму што ў гэты перыяд складаецца “залаты запас” усяго жыцця чалавека, закладаюцца асновы душэўнага характара, маральных якасцяў.

Список цитированных источников

1. Беларуская літаратура і падлетак: тэарэтыка-метадалагічны аспект. Мінск, 2002.
2. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя: у 4 т. Мінск, 1999-2003.
3. Дзяшкевіч, М. Ад вытокаў радаводных: літаратурна-крытычныя артыкулы, нарысы, успаміны / М. Дзяшкевіч. Мінск, 1991.
4. Марціновіч, А. Свято чароўнага ліхтарыка. Выбраныя старонкі гісторыі беларускай дзіцячай літаратуры: у 2 кн. / А. Марціновіч. Мінск, 1997-1998.
5. Праблемы літаратурнай адукацыі: накірункі перабудовы / пад рэд. М. Лазарука. Мінск, 1993.
6. Шаўлоўская, М. Ф. Дыдактычны матэрыял па беларускай дзіцячай літаратуры / М. Ф. Шаўлоўская. Мінск, 2004.
7. Яфімава, М. Слова – краска слова – зьяненне.. (дапаможнік для настаўнікаў) / М. Яфімава. Мінск, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Сидор Е.И., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
3 курс

Научный руководитель: Авсева О.В., магистр педагогических наук

В настоящее время в мире ведутся многочисленные исследования и разработки по различным аспектам и модификациям ТРИЗ, накапливается опыт практического использования. ТРИЗ-технологии превращаются в технологии анализа и решения проблем, не зависящую от предметных областей, в которых эти проблемы возникают, хотя и использующую специальные знания из этих областей. ОТСМ-ТРИЗ превращается постепенно в некоторую систему моделей и механизмов обработки знаний, независимо от

природы этих знаний, с целью анализа и решения сложных проблем. Это и послужило отправной точкой проекта Джонатан: освоение детьми этих моделей позволяет им лучше учиться в школе, растет мотивация к чтению книг и образованию. А тесты психологов показывают, что уровень тревожности детей знающих ТРИЗ - существенно ниже того, что имеют другие дети в контрольных группах. Это был особенно интересный и неожиданный результат от освоения ТРИЗ - стабилизация психологического состояния человека. Там где обычно человек начинает волноваться и нервничать, усугубляя проблему, люди, владеющие ТРИЗ, применяют полученные ими знания и добиваются успеха.

Создание условий для развития умственных способностей детей дошкольного возраста является частью глобальной проблемы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. В современных педагогических системах существуют методики, позволяющие активизировать интеллектуально-творческий потенциал детей, но чаще всего они связаны с художественной деятельностью.

Данная теория дала мощный толчок к разработке в педагогике технологий, связанных с развитием креативных процессов подрастающего человека в различных предметных областях. Отличительная особенность данной педагогической системы заключается в том, что ребенок усваивает обобщенные алгоритмы организации собственной творческой деятельности.

Одним из основных показателей уровня развития умственных способностей ребенка можно считать богатство его речи. Взрослым важно, поэтому, поддержать и обеспечить развитие умственных и речевых способностей дошкольников.

Цель работы: рассмотреть эффективность использования элементов ТРИЗ в речевом развитии ребенка.

Задачи:

1) Изучить и теоретически обосновать эффективность использования элементов технологии ТРИЗ для развития речи дошкольников.

2) Проанализировать результативность использования элементов технологии ТРИЗ как эффективного средства развития речи дошкольников.

Объект исследования - речевая деятельность детей дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ педагогической и учебно-методической литературы; анализ использования элементов ТРИЗ.

ТРИЗ - научная технология творчества, направленная на сознательное управление подсознательными творческими процессами. И как всякая наука, работающая на нечеткой, расплывчатой грани между познанным и непознанным, известным и неизвестным, она сочетает в себе как строго научные подходы, так и определенное искусство. И то, и другое требует усилий и времени на их освоение. Поэтому эффективное использование теории и ее прикладных технологий возможно только после серьезной и длительной подготовки.

Рассмотрим некоторые технологии обучения детей созданию образных характеристик объектов. Например, технология обучения детей составлению сравнений.

Обучение детей дошкольного возраста составлению сравнений необходимо начинать с трехлетнего возраста.

Модель составления сравнений:

- воспитатель называет какой-либо объект;
- обозначает его признак;
- определяет значение этого признака;
- сравнивает данное значение со значением признака в другом объекте.

Пример:

- цыпленок (объект №1);
- по цвету (признак);
- желтый (значение признака);
- такой же желтый (значение признака) по цвету (признак), как солнце (объект №2).

В младшем дошкольном возрасте отрабатывается модель составления сравнений по признаку цвета, формы, вкуса, звука, температуры и др.

Например: "Мячик по форме круглый, такой же круглый по форме, как яблоко."

Далее воспитатель предлагает детям найти объекты с данным значением признака (круглое по форме - солнце, колесо, тарелка).

До четырехлетнего возраста воспитатель побуждает детей к составлению сравнений по заданным признакам. Находясь на прогулке, педагог предлагает детям сравнить прохладный ветер по температуре с какими-либо другими объектами. Взрослый помогает ребенку составить фразы типа: "Ветер на улице по температуре такой же прохладный, как воздух в холодильнике".

На пятом году жизни тренировки усложняются: в составляемой фразе не произносится признак, а оставляется только его значение (одуванчики желтые, как цыплята); в сравнениях усиливается характеристика, второго объекта (подушка мягкая, такая же, как только что выпавший снег).

В этом возрасте детям дается больше самостоятельности при составлении сравнений. Например, дерево по цвету золотистое, как монетки (воспитатель задал признак цвета, а его значение - золотистое - выбрано ребенком).

ТРИЗ так же предлагает технологию обучения детей составлению загадок. Традиционно в дошкольном детстве работа с загадками основывается на их отгадывании. Причем, методика не дает конкретных рекомендаций, как и каким образом учить детей отгадывать загаданные объекты. Наблюдения за детьми показывают, что отгадывание происходит у самых сообразительных дошкольников как бы само собой на уровне инсайта или путем перебора вариантов. В процессе составления загадок развиваются все мыслительные операции ребенка, он получает радость от речевого творчества.

Обучение детей составлению загадок начинается с 3-5 лет. В практике работы с детьми дошкольного возраста используются три основных модели составления загадок. Рассмотрим одну из них.

Воспитатель вывешивает одну из табличек с изображением модели составления загадки и предлагает детям составить загадку про какой-либо объект.

Модель 1

Какой?	Что бывает таким же?
--------	----------------------

Для составления загадки выбран объект (самовар). Далее детьми даются образные характеристики по признакам.

- Какой самовар по цвету?
- Блестящий.

Воспитатель записывает это слово в первой строчке левой части таблицы.

- Какой самовар по действиям?
- Шипящий (заполняется вторая строчка левой части таблицы).
- Какой он по форме?
- Круглый (заполняется третья строчка левой части таблицы).

Воспитатель просит детей дать сравнения по перечисленным значениям признаков и заполнить правые строчки таблицы:

Какой?	Что бывает таким же?
Блестящий	Монета
Шипящий	Вулкан
Круглый	Арбуз

Далее детей просят дать образные характеристики объектам, выбранным для сравнения (правая часть таблицы).

Например: блестящий - монета, но не простая, а начищенная монета.

Табличка может выглядеть следующим образом:

Какой?	Что бывает таким же?
Блестящий	Начищенная монета
Шипящий	Проснувшийся вулкан
Круглый	Спелый арбуз

После заполнения таблички воспитатель предлагает прочитать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки "Как" или "Но не".

Чтение загадки может происходить коллективно всей группой детей или каким-либо одним ребенком. Сложенный текст неоднократно повторяется всеми детьми. Итоговая загадка про самовар: "Блестящий, как начищенная монета; шипящий, как проснувшийся вулкан; круглый, но не спелый арбуз".

Рекомендации: целесообразно значение признака в левой части таблицы обозначать словом с четко выделенной первой буквой, а в правой части допустима зарисовка объекта. Это позволяет тренировать детскую память: ребенок, не умея читать, запоминает первые буквы и воспроизводит слово в целом.

После освоения модели "Какой - что бывает таким же" на активном уровне необходимо познакомить детей с особенностями сравнений. Загадки можно составить на основе "занижения" свойств объектов (самовар тусклый, как нечищенные ботинки) или их "завышения" (самовар блестящий, как начищенная монета).

Необходимо отметить своеобразную технологию обучения детей составлению метафор. Как известно, метафора - это перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых объектов.

Примеры последовательности составления метафор детьми:

Метафора про дождь. Дождь капает, как слезы (сравнение с объектом). Дождь идет из туч (находится место расположения объекта). Слова для метафорической фразы: "слезы туч". Метафорические фразы: "Осенью тучи часто льют свои слезы", "Слезы туч были очень грустными и холодными". Метафора про закат. Закат пылает как костер (сравнение с объектом). Закат находится на вечернем небе (место расположения объекта). Словосочетание: "костер вечернего неба". Метафорическая фраза: "За лесом пылал костер вечернего неба".

Процесс обучения будет успешным, если воспитатель после составления фраз возвращается к модели и просит детей проговорить правила их составления.

Не обязательно называть детям термин "метафора". Скорее всего, для детей это будут загадочные фразы или посланцы Королевы Красивой Речи.

Современная Теория Решения Изобретательских Задач включает: механизмы планомерного преобразования размытой, проблемной ситуации в четкий образ будущего решения, механизмы подавления психологической инерции, препятствующей поиску решений, обширный информационный фонд - концентрированный опыт решения проблем.

Таким образом, ребенок, владеющий элементами ТРИЗ, может сам решать свои проблемы, причем нестандартно, неординарно. У педагога, использующего элементы теории, дети занимаются с увлечением, без перегрузок осваивают новые знания, развивают речь и мышление.

Список цитированных источников

1. Корзун, А.В. Веселая дидактика: Использование элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. - Мн., 2002
2. Корзун, А.В. Обзор материалов сайта Минского центра ОТСМ-ТРИЗ технологий по работе со сказкой.
3. Мурашковская, И.Н. Когда я стану волшебником. - Мн., 2007
4. Мурашковская, И.Н., Валулис Н.П. Картинка без запинки. - Мн., 2008
5. Хоменко, Н.Н. ТРИЗ как общая теория сильного мышления. - Мн., 2007

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОТНЫМ И РАСТЕНИЯМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Симолкина Т.В., МарГУ, г. Йошкар-Ола, 6 курс
Макарова О.А., кандидат биологических наук, доцент МарГУ

Формирование отношения к природе - это длительный и разносторонний процесс, затрагивающий экологические, психологические, социальные аспекта. Применительно школе его можно рассматривать с позиции экологического образования и воспитания. В связи с этим следует отметить таких авторов как: И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, разработавших принципы системы экологического образования; Н.М. Мамедова, Н.Н. Моисеева, А. Швейцера, определивших ценностные установки человека по отношению к природе; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, заложивших основы понятиям «экологическое сознание и отношение».

Л.П. Салеева, А.А. Плешаков, Н.Ф. Виноградова С.Н. Николаева, И.В. Цветкова разработали основы ЭОВ для дошкольного звена и началь-

ной школы. В этот период у ребенка очень важно утвердить субъективное, позитивное отношение к природе, основанное на доступных научных фактах, устраняющих некий страх и недоброжелательность. По мнению С.Н.Николаевой позитивное отношение – это осознанно-правильное отношение к природе, предпосылками для формирования которого являются: осознание специфики живого и его самоценности; понимание связи растений и животных с внешними условиями среды и их приспособленностью к ним; понимание изначальной красоты явлений природы и живых существ.

Решению задач формирования отношения к природе в начальной школе, в первую очередь, могут способствовать уроки окружающего мира. Учитывая их специфику по программе А.А.Плешакова «Зеленый дом», нами были обозначены следующие учебно-педагогические условия по обеспечению выработки у младшего школьника позитивного отношения к растениям и животным.

-Создание учителем эмоционально положительного настроения относительно изучаемых животных и растений.

- Показ их красоты через цвет, форму, симметрию.

-Раскрытие биологических особенностей, значения животных и растений в природе, особенно имеющих «негативную репутацию».

- Акцентирование внимания на уязвимости животных и растений, их зависимости от условий среды и деятельности человека.

Первоначальная диагностика учащихся контрольного и экспериментального класса по четырем критериям показала, что по знаниям как растений, так и животных – критерии первый и второй - , преобладают учащиеся со средним уровнем (учащиеся, в основном, знают особенности строения и размножения растений, недостаточно понимают процессы питания и дыхания растений, не всегда ориентируются в вопросах условий жизни и местобитания, знают растения, занесенные в Красную книгу).

Судя по критерию гуманного отношения к животным, в экспериментальном классе доминируют учащиеся с высокой степенью гуманности – 47%. По критерию эмоционального отношения к животным и растениям положительное отношение проявилось в основном в форме мимики – 53%, в форме возгласов - у 40%.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента был разработан и апробирован цикл уроков окружающего мира в 3 классе.

В содержание обучающего эксперимента входили приемы, средства, формы и методы, способствующие формированию позитивного отношения к животным и растениям. В соответствии с целью исследования подбирались и разрабатывались практические задания, дидактические игры, занимательный материал, стихи, экологические сказки. Использовался метод учебного диалога, художественного рассказа и описания, которые сопровождались показом презентаций. Практиковались методы экологической идентификации и рефлексии.

Так, на уроке «С кем дружит дуб» учащимся рассказывалась сказка, в которой шла речь о дубе, восхищающимся своим могуществом и красотой, ничего не замечающим вокруг. Однако вскоре его листья стали засыхать и опадать, а птицы уже не радовали своим пением, не стало белок, мышей, кабанов. И он задумался над причиной, придя к выводу, что всему виной незаметная обыкновенная трава, растущая когда-то рядом и исчезнувшая по вине человека. В ходе последующей беседы выяснялось, с какими живот-

ными связан дуб и в чем сущность этих «отношений», каким образом трава влияла на состояние дуба и что необходимо учесть человеку, чтобы такие моменты не повторялись в природе.

На экскурсии в лес учащиеся идентифицировали себя с муравьями, встав на коленки и взяв в руки лупы, изучая, чем они питаются, что переносят, куда перемещаются, одновременно собирая коллекцию из жизни муравья. Благодаря этому, школьники убеждались в трудолюбии, ранимости муравьев и их огромной пользе для природы. Учащиеся изображали муравьев разных «профессий». Такие ролевые приемы часто использовались на уроках «Охрана растений», «Охрана животных», когда учащиеся выступали в качестве объектов, занесенных в Красную книгу (выхухоль, амурский тигр, белый медведь, бобр, шмель, прострел раскрытый, венерин башмачок, ландыш майский), и рассказывали о своем состоянии в природе и причинах сокращения.

На уроке «Что такое почва?» было уделено большое внимание строению и роли дождевых червей, котянок, мокриц, являющихся основными почвообразователями. Если на пути червя попадает особенно твердый участок почвы, они могут рыть туннель дальше, поедая эту почву. Земля проходит сквозь их тела и выходит наружу маленькими комочками, что очень благотворно сказывается на ее состоянии. Также по туннелям червей к корням растений проходит вода; после поедания опавших листьев черви выделяют остатки, скопление которых повышает плодородие почвы.

На уроке «Размножение и развитие растений» во время практической работы на определение частей будущего растения у проростков огурцов учитель обращал внимание, с одной стороны, на силу молодых побегов, способных пробиться сквозь камень и асфальт, с другой, их хрупкость и возможность погибнуть при изменении внешних условий, при участии человека. Вырубка лесов пагубный тому пример. При размножении ранимыми становятся и многие жители водоемов. Приводились примеры гибели икры рыб, лягушек, тритонов и их последствий при изучении развития и размножения животных.

Для исследования эффективности разработок и апробации материалов было проведено контрольное исследование. Результаты экспериментальной группы улучшились, как в количественном, так и в качественном отношении. По знаниям о растениях доля учащихся с высоким уровнем возросла с 13% до 87%, с низким уровнем не обнаружена. Средний балл учащихся повысился с 7,3 до 10,5 балла. По знаниям о животных - с 20% до 73%, а средний балл - с 9,9 до 13,8 баллов. Значительно улучшились знания вопросов питания, дыхания растений и внешнего строения животных.

Окончательное исследование отношения к «негативным» животным показало, что учащиеся к такому списку относят крокодилов, львов, медведей, волков. С этими животными им нереально встретиться в жизни и негативное отношение к ним, вероятно, сформировано сказками и средствами массовой информации. Отрицательное отношение к этим животным, в основном, объясняется чувством страха. Редко, но некоторые признаются, что испытывают страх при встрече с собакой, коровой, в основном это те учащиеся, кто имел горький опыт в своей практике. Они не скрывают свой страх и пытаются его искоренить, общаясь со сверстниками. В поступочной деятельности учащиеся не планируют проявить враждебность и нанести ущерб «негативным» животным, при встрече они намерены обойти, пожалеть либо убежать.

Количественные показатели по вышеописанным критериям обработаны статистически с подсчетом критерия Стьюдента, который подтверждает достоверность полученных результатов.

Таким образом, предлагаемый подход к формированию позитивного отношения к животным и растениям у младших школьников на уроках окружающего мира явился результативным.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Соколовская А.О., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Самым волшебным, таинственным и необычным познавательным процессом является воображение. Воображение - это присущая только человеку возможность создания новых образов путем переработки предшествующего опыта. Воображение является высшей психической функцией и отражает действительность. [3].

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

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

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

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

Учителю начальных классов необходимо ставить задачу подбора до-

полнительного материала к изучаемым произведениям, предусмотренных программой, позволяющего наиболее эффективно соединить обучение младших школьников с развитием их познавательных возможностей, в том числе и воображения. Не уделяя достаточно внимания развитию воображения, учителя начальных классов снижают качественный уровень обучения.

Развитием воображения в учебной работе детей можно и надо руководить. Яркие образные рассказы учителя, рисующие картины прошлого, жизнь различных стран и народов, жизнь растений и животных, продолжение детьми начатых учителем рассказов, самостоятельное рассказывание по картинкам, сочинения, рисование, техническое моделирование, «мысленное» путешествие по географической карте из одного географического пункта в другой — все это в большой мере развивает воображение школьников [1].

Вместе с тем учитель должен следить и за развитием здорового критического отношения к продуктам воображения, заботясь о том, чтобы воображение не превращалось в пустое фантазерство. Проанализировав подходы к развитию воображения, мы выделили три стороны данного процесса и представили данные в таблице.

Условия развития воображения детей в процессе учебно-познавательной деятельности

Содержательная сторона	Организационная сторона	Субъектная сторона
<p>Предъявление ученикам системы задач и заданий, направленных на развитие творческого воображения.</p> <p>Используется дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью.</p> <p>Возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания.</p> <p>Устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого учащегося с учетом его познавательных способностей, и подбирается в связи с этим учебный материал.</p>	<p>Отбор и внедрение в процесс обучения методов, способствующих актуализации личностного опыта ученика и активизации его творческой деятельности.</p> <p>Работа с познавательными стратегиями.</p> <p>Изучение учебного материала, сложность которого выбирается учеником и варьируется учителем.</p> <p>Включение школьников в оптимально возможные индивидуальные, групповые, коллективные формы работы.</p> <p>Работа с каждым учащимся, выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения.</p>	<p>Демократический стиль руководства при организации обучения.</p> <p>Учитель предоставляет возможность выбора ученику групповой или самостоятельной работы.</p> <p>Проявление и учителем, и учениками ярких положительных эмоций.</p> <p>Направленность методов обучения на создание ситуации успеха для каждого ученика.</p> <p>Ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося.</p>

Наши наблюдения показывают, что если учитель учитывает данные предложенные в таблице, образы воображения младших школьников становятся более яркими, креативными. Не секрет, что учитель должен так построить урок, так преподнести учебный материал, чтобы он вызывал у ребят неподдельный интерес. Этому способствует использование на уроках следующих упражнений и игр:

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

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

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

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

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

Игра “Сценарий”. За короткий промежуток времени дети совместно должны придумать сценарий к фильму. Каждый ребенок предлагает придумать название одного или двух предметов из изучаемого предмета. Затем дети придумывают историю, в которой должны фигурировать все названные объекты [3].

Таким образом, следует отметить, что функция воображения очень важна для общего развития ребенка, для становления его личности, для формирования жизненного опыта. Задача учителя в начальных классах в силу важности и значимости воображения для ребенка всячески помогать его развитию и, одновременно, использовать его для оптимизации учебной деятельности.

Список цитированных источников

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

СУЩНОСТЬ РАДИОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Спирин С.В., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», магистр педагогических наук, аспирант

Научный руководитель: Комарова И.А., кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства

В настоящее время население разных стран в той или иной мере подвергается воздействию радиации. В Беларуси остро сказываются последствия Чернобыльской катастрофы. Проведенная учеными республики оценка радиоэкологических, медицинских, социально-психологических, экономических и других последствий Чернобыля показывает, что эти проблемы еще долго будут актуальными.

Введение понятия «радиоэкологическое воспитание» призвано более рельефно охарактеризовать круг тех проблем, которые связаны с предупреждением последствий влияния радиации на человека, с реабилитацией стрессовых состояний. Обращение к проблеме радиоэкологического воспитания связана с подготовкой к жизни в условиях повышенного радиационного фона. Радиоэкологическое воспитание, обладая только ему присущей спецификой (исключается возможность такой важной формы экологического воспитания, как непосредственное участие воспитанников в улучшении состояния окружающей среды, в связи с возможностью дополнительного облучения), в то же время является составной частью экологического воспитания, что позволяет использовать достижения ученых и педагогов в области экологического образования и воспитания личности.

В психолого-педагогической литературе нет целостного теоретического осмысления таких понятий как «радиоэкологическое воспитание», «радиоэкологическое образование». Тем не менее, в работах отдельных авторов эти определения употребляются как базовые понятия.

Так, С.А. Белоусовой и Т.П. Желонкиной отмечается важность и необходимость радиоэкологического воспитания, которое рассматривается как составная часть экологического воспитания человека.

Понятие «радиоэкологическое образование» встречается в работах Н.И. Коваленко, А.П. Нечай, А.И. Ставрова, С.Ф. Шухрай. Радиоэкологическое образование одни рассматривают как процесс изучения учащимися основ радиоэкологии и радиационной безопасности, другие как обучение основам радиационной безопасности и просветительская работа по санитарно-гигиеническим правилам поведения в зонах радиоактивного загрязнения.

В работах Г.А. Бутрима, Л.Г. Кульменевой обсуждаются вопросы формирования радиоэкологической культуры учащихся, составной частью которой выступает радиоэкологическое воспитание школьников. Радиоэко-

логическая культура понимается ими как понятие многозначное, включающее в себя гигиеническую культуру, культуру питания, всестороннюю информированность учащейся молодежи о катастрофе на ЧАЭС, расширение и углубление их знаний по вопросам радиационной безопасности и радиационной гигиены. Как видим, это более полное освещение проблемы радиоэкологического воспитания личности.

Рассматривая радиоэкологическое воспитание как систему, которая включает целый ряд компонентов, О.А. Котловский попытался составить целостное представление об этом феномене [1]. Оно включает:

во-первых, радиоэкологическое образование, которое должно обеспечить овладение детьми определенной системой знаний, умений и навыков;

во-вторых, мировоззренческое восприятие и осознание явлений и процессов, связанных с радиоэкологическими проблемами в жизни каждого отдельного человека и общества в целом;

в-третьих, эмоционально-ценностные отношения детей, педагогов к нормам и правилам жизнедеятельности в неблагоприятных экологических условиях, вызванных катастрофой на ЧАЭС, которые оказывают отрицательное влияние на здоровье и психику жителей регионов, подвергшихся радиоактивному загрязнению.

Радиоэкологическое воспитание осуществляется прежде всего посредством овладения знаниями по радиационной безопасности, обеспечивающими человеку усвоение системы знаний в области радиоэкологии, радиационной гигиены, радиационной биологии, овладение умениями и навыками обращения с простейшими дозиметрическими приборами, оценки безопасности пребывания в тех или иных радиационно-опасных местах.

Таким образом, радиоэкологическое образование понимается как непосредственное усвоение человеком знаний различного характера и уровня в области радиационной экологии, радиационной биологии и радиационной гигиены, а также приобретение им умений и навыков оценки радиационной обстановки, использования дозиметрической и радиометрической аппаратуры.

Система радиоэкологического образования призвана решать целый ряд задач, среди которых наиболее важными и актуальными являются:

- формирование адекватных представлений о взаимосвязи в системах: «человек-природа», «человек-общество», «человек-человек» в условиях техногенного ухудшения радиационной обстановки. Данная система представлений позволяет личности знать, что и как происходит в мире между человеком и природой, человеком и обществом, другими людьми в данной радиоэкологической ситуации, и как следует поступать, чтобы минимизировать ее отрицательное влияние на природу и человека;

- формирование системы умений и навыков личности в области радиационной безопасности, которая специфически обуславливает выработку соответствующих поведенческих мотивов и построения определенных стратегий деятельности в процессе взаимодействия с окружающей природой и социальной средой.

Не менее важным элементом радиоэкологического воспитания является формирование у человека соответствующего мировоззренческого восприятия проблем радиоэкологии, формирование личности, не отягощенной последствиями Чернобыльской катастрофы, ее взглядов на жизнь, учитывающих нынешнее состояние радиоэкологической обстановки в Республике Беларусь и обеспечивающих стремление людей к улучшению радиоэкологии.

ческой ситуации в нашей стране, а также убеждений личности в необходимости социального поведения в области охраны природы, предупреждения ее разрушения и загрязнения теми или иными вредными веществами, в том числе радиоактивными. В условиях радиоэкологического кризиса речь должна идти о формировании системы взглядов, убеждений и идеалов человека, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества, своему здоровью в условиях радиоактивного загрязнения, проявляется потребность в использовании технологий, которые не вызывают дополнительного радиационного облучения, осознается зависимость человека от природы и ответственность перед ней, осмысливание причины возникновения многих болезней людей в условиях техногенного ухудшения радиоэкологической обстановки.

Само по себе наличие знаний в области радиационной безопасности не гарантирует того, что человек будет поступать так, чтобы минимизировать отрицательное влияние радиации на природу, свое здоровье и здоровье других людей. Для этого необходимо соответствующее отношение к данной проблеме.

Исходя из того, что структура убеждений представляет собой синтез, рационального мышления, эмоциональной сферы личности и волевого компонента (т.е. теоретические знания, эмоционально-оценочное отношение к ним и волевой фактор), важно дать человеку информационный материал, который мог бы служить основой рационального мышления, а также использование фактического материала радиоэкологического содержания, помогающего преподавателю влиять на эмоционально-нравственный мир личности.

Исследования показывают, что в регионах подвергшихся радиоактивному загрязнению, последствия Чернобыльской катастрофы оказывают отрицательное влияние на эмоционально-личностное общение учащихся, наблюдается замкнутость и отрешенность. В решении радиоэкологической проблемы определяющее значение приобретает формирование соответствующих эмоционально-ценностных отношений у широких слоев населения. Процесс радиоэкологического воспитания только в том случае окажется действенным, когда коснется как мыслительной, так и эмоциональной сферы психики человека, когда научные доводы волнуют его и восприняты как личная убежденность в необходимости изменения отношения к своему здоровью, другим людям, соблюдению правил радиационной гигиены.

Говоря о необходимости радиоэкологического воспитания человека, необходимо учитывать, что отношение к данной проблеме в процессе онтогенеза постоянно изменяется под влиянием общественных институтов, семьи, созданной людьми предметной сферы и изменением радиоэкологической ситуации. К тому же само по себе наличие знаний основ радиационной гигиены, радиобиологии и радиоэкологии не гарантирует соответствующего поведения личности. Поэтому главной целью является формирование сознания, которое будет стимулировать человека поступать так, чтобы минимизировать отрицательное влияние радиации на природу, свое здоровье и здоровье других людей.

Учитывая изменение ценностных оснований современного образования А.М. Терляевым, А.А. Крюковой, А.М. Давыдок, Л.Г. Кульmeneвой, Е.Л. Михайловской, Г.М. Тарантаевой в основу экспериментальной программы «Воспитание и обучение в детском дошкольном учреждении по радиационной безопасности, гигиены и экологии» положен субъектно-

деятельностный подход, предусматривающий создание условий для становления и развития личности как субъекта собственной деятельности посредством организации разных видов деятельности, в которых они обучаются принятию собственных экологически обоснованных решений.

Цели программы согласованы с общими целями воспитания и образования. Суть их состоит в обеспечении освоения детьми рациональной стратегии жизнедеятельности в условиях радиационного загрязнения, создания образовательной среды для становления и развития способности детей к управлению собственным здоровьем. Их можно конкретизировать:

- формирование у детей ценности здоровья и здорового образа жизни, ответственности за свое здоровье;
- обеспечение формирования системы научно-обоснованных знаний о влиянии ионизирующих излучений на организм человека, заболеваниях, ими вызванных, и мерах их профилактики;
- ознакомление со скрытыми резервами человеческого организма, позволяющими человеку сопротивляться вредным факторам окружающей среды;
- формирование практических гигиенических умений и навыков, обеспечение освоения рациональных стратегий поведения в условиях радиационного загрязнения;
- обеспечение освоения методов мониторинга и оценки нарушений здоровья, связанных с воздействием радиационного излучения, оказания первой помощи;
- создание условий для освоения детьми механизмов и методик самоорганизации, самоконтроля, самоанализа и саморегуляции [2].

Результатом радиоэкологического воспитания является такое сформированное мировоззрение личности, главной особенностью которого является осознание человеком зависимости его от природы и понимание причин возникновения многих болезней людей в условиях техногенного ухудшения радиоэкологической обстановки.

Таким образом, радиоэкологическое воспитание рассматривается как целенаправленный процесс:

- стимулирующий овладение личностью системой радиоэкологических знаний и умений, на основе которых развивается тип сознания как совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек-природа»; формирование взглядов и убеждений, отражающих отношение общества к природной среде, к источникам радиации и последствиям ее воздействия на природу и человека; становление ответственного отношения к себе и к другим людям, оказавшимся в неблагоприятной радиоэкологической обстановке;
- побуждающий к оказанию им помощи и поддержки, проявляющейся в реальной заботе о собственном здоровье и здоровье других людей;
- обеспечивающий возможность предвидения своих действий, добровольное, свободное соблюдение моральных требований, связанных с отношением к радиоактивным веществам.

Список цитированных источников

1. Котловский, О.А. Подготовка будущих учителей к радиоэкологическому воспитанию школьников: автореф. дис. / О.А. Котловский. – Мн., 1999. – 18 с.
2. Терляев, А.М. Основы радиоэкологии. Экспериментальная программа «Воспитание и обучение в дошкольном учреждении по радиационной безопасности, гигиене и экологии» / А.М. Терляев, А.А. Крюкова, А.М. Давыдок, Л.Г. Кульменова, Е.Л. Михайловская, Г.М. Тарангаева. – Издано при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь. – Мн., 2000. – 22 с.

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Старостенко А.В., г. Орша, Оршанский колледж
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Научный руководитель: Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества [2]. Вопросами исследования памяти занимались такие ученые как Ф. Райс, Г. Эббингауз, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Корсаков, И.М. Розет, А.А. Смирнов, А.Р. Лурия и др. Ими рассматривались такие проблемы как специфика видов памяти, факторы обуславливающие запоминание, поиск рациональных методов совершенствования тренировки памяти и т.д. [2].

На современном этапе проблема развития памяти младших школьников является актуальной и социально значимой. Исследования в данной области, наши собственные наблюдения показывают, что невысокая успеваемость школьников напрямую связана с возможностями памяти ребенка. Все чаще со всех сторон слышатся жалобы на плохую память. Поэтому, на современном этапе соблюдение законов памяти человека, является эффективной основой успешного обучения. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества, да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой высшей психической функции немислим.

В последние годы исследования ряда авторов показывают тенденцию снижения памяти в младшем школьном возрасте. Дети перестали тренировать свою память, учителя стали меньше уделять этому внимание. Необходимо целенаправленное развитие памяти учащихся в процессе обучения.

Важное значение для успешного обучения в школе имеет развитие способности запоминать, хранить и воспроизводить различную информацию. Другими словами, ребенок должен иметь хорошую память. Нас вооружают знаниями о правилах письма и счета, обработки деталей и строительства мостов, но при этом не обучают тому, как правильно усваивать, хранить и припоминать полученную информацию. Каждый из нас обращается со своей памятью, как умеет. Необходимо целенаправленное развитие памяти учащихся в процессе обучения. Здесь мы имеем в виду и формирование и освоение учениками структур мнемического и репродуктивного характера действий в определенном предметном содержании, и способы организации мнемической деятельности учеников.

Решению данного вопроса служит целенаправленная работа учителя на уроках русского языка, направленная на развитие памяти младших школьников. На уроках русского языка в период педагогической практики мы сочетаем и чередуем разные виды деятельности, развивающие память младших школьников.

Наши наблюдения показывают, что младшим школьникам очень трудно запомнить правила русского языка. И для того, чтобы не обременить их ненужной зубрежкой, эффективным является упражнение – «запоминалки» на эти правила. Дети заинтересовываются ими и запоминают непринужденно.

Для развития слуховой памяти эффективным являются задания, которые можно использовать на уроках обучения грамоте «Послушаем звуки». Во время урока учитель говорит: «Ребята, сейчас в школе тихо, идут уроки, а умеем ли мы слушать тишину? Какие звуки мы можем услышать? Что они обозначают? Сядьте удобно, закройте глаза, послушайте окружающие звуки». Минуты две, три дети вслушиваются в тишину, затем учитель предлагает сделать глубокий вдох, выдох, спокойно открыть глаза и вернуться к общей работе. Дети рассказывают, кто что слышал и как это понял, и тут обнаруживается, что последовательность и громкость, интенсивность звуков они запоминают по-разному. Это упражнение позволяет понизить порог слышимости (громко говорящие дети не воспринимают тихий голос) и готовит учеников к интерпретации длительной аудиозаписи.

Большое внимание мы уделяем решению кроссвордов, ребусов, шарад исходя из того, что перебор вариантов в процессе отгадывания помогает устанавливать связи между словами, что влияет на освоение орфографии, словообразования и морфемики. Младших школьников следует специально учить разгадыванию ребусов. Так как здесь необходимо умение удерживать в памяти части слова, одновременно осуществляя перебор вариантов. Сначала нужно брать короткие слова, а затем уже использовать сложные случаи, когда буква или рисунки предметов находятся над, под, перед, с другими буквами, когда предмет на рисунке можно назвать разными словами.

Также, с целью развития памяти на уроках русского языка подходят задания на придумывание предложения на каждую картинку, чтения стихотворения, отгадывания загадки на каждую картинку.

Для того чтобы младшие школьники успешно овладели грамотным письмом, основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне, затрагивая мысли и чувства маленького человека. Для этого нужна опора учителя на синтез зрительной, слуховой и двигательной памяти младших школьников. Например, чтобы обеспечить грамотность письма обучающихся, необходимо развить у них зрительно-двигательную память, чтобы правильно и красиво написать букву на уроке обучения грамоте, ребенок должен увидеть ее и для лучшего запоминания прописать в воздухе. Научите малыша переживать услышанное, воссоздавать в воображении картины художников слова, превращать образы в слова, и вы передадите его речи ясность и яркость. В этом заключается неумолимая заслуга сочетания трех важных видов памяти: зрительной, слуховой и двигательной. Достичь этого можно на основе использования комплексных методов, соединяющих разные виды деятельности – рисование, речь, игру. Синтезирующим разные типы памяти является метод коллективного сочинения с одновременным изображением. Здесь обучающиеся одновременно заняты в трех видах деятельности: наблюдение, рисование и рассказывание.

Целесообразно использовать метод, основанный на знаменитом магическом «если бы...». Чтобы проникнуть «внутрь» любого произведения – словесного, музыкального, изобразительного необходимо отождествлять себя с каким-то персонажем и уже, потом передавать мысли и чувства героя с помощью изобразительно-выразительных средств. Вся работа над текстом должна быть проникнута вниманием к Слову, которое дает возможность услышать шум воды, вой ветра. У младших школьников пробуждается жела-

ние повторить самостоятельно: сочинить сказки и стихи, рисовать картины и тем самым развивать свою память. Нужно как можно больше играть, так как в игре ребенку открывается мир взрослых. Для сочетания наиболее важных видов памяти эффективным является прием «рассказывание руками». При таком приеме обучающим показывают иллюстрацию и спрашивают, о чем будет текст, потом проверяют, как оправдались предположения. После этого учитель снова читает текст, вместе с детьми, рассказывая руками.

На основании выше сказанного мы можем сделать вывод, что рациональным приемам осмысленного заучивания, упражнениям, ориентированным на повышение продуктивности запоминания, надо учить младших школьников систематически. Следует отметить, что учителю в каждом конкретном случае нужно подсказывать младшим школьникам, каким образом разумнее заучивать тот или иной материал. Успеха в развитии памяти достигнут те педагоги, которые сумеют пробудить у младших школьников интерес к учебе, к занятиям, стремление к постоянному совершенствованию.

Список цитированных источников

1. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М., 1968.
2. Немов Р.С Психология: Учебник для студентов высших учебных педагогических заведений. В 3 кн.-4-е изд.М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2001г-Кн 1:Общие основы психологии-688с.Стр217-218.
3. Маклаков А.Г.Общая психология — СПб Питер, 2001. — 592 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ ДЕТСТВА И ЮНОСТИ

Станкевич Н.Л., УО «БГПУ им. М. Танка», 5 курс
Научный руководитель: Сидорова М.В., кандидат психологических наук,
доцент

Введение

Согласно идеям самосовершенствования, каждый человек может достичь вершинных целей, способен планировать свои действия и определять собственную судьбу. Главной движущей силой развития является стремление личности к всесторонней реализации самого себя. Постепенно, вступая во взаимодействие с внешним миром: с обществом, с окружающими людьми, с материальной и социальной средой ребенок в своем развитии способен совершать целенаправленные действия, ориентируясь на заранее продуманные цели и намерения. И эта способность делает его уверенным, целеустремленным, независимым от влияния внешней среды, умеющим противостоять давлению обстоятельств, что рассматривается как одна из ценностей личности.

Как отмечает Л. Г. Лысюк, «в области психологии развития ребенка очень мало работ, посвященных изучению генезиса процесса целеполагания. На неразработанность интересующего нас понятия указывает ряд авторов (Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Тихомиров О.К. и др.). В частности отмечается слабая проработка понятия «цель». О. К. Тимомиров видит причины неразработанности проблемы постановки целей в функционализме, то есть в том, что разные аспекты этого процесса исследуются в разных разделах психологии. Цели и целеполагание, как правило, изучаются в связи с воображением, в связи с мышлением, с волей, вниманием и т.д.» [5, с. 9].

В современных условиях обучения возникает проблема постановки

действенных целей решения учебных задач, что во многом определяет уровень успеваемости и достижение высоких учебных результатов школьника. Неотъемлемой составной частью становления личности ученика является формирование осознанных целей и развитие системы планирования учебной деятельности.

Именно цели являются критерием действенности мотивов, их реального участия в регуляции деятельности. Если некоторые цели, например учебные, не ставятся, — значит, соответствующие мотивы, либо не сформированы, либо их не удалось актуализировать. Следовательно, изучение общей направленности целей, изменений, происходящих в их структуре, является важной частью изучения мотивов. Между тем, проблема целеполагания довольно редко поднимается при изучении учебной деятельности, что отрицательно сказывается на общем уровне исследований учебной мотивации.

Недостаточная изученность природы возникновения целей индивидуальной деятельности предоставляет нам возможность проработки этих вопросов, что будет иметь огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач, связанных с коррекцией и развитием целеполагания в различных сферах деятельности.

Основная часть

Понятие «цели» лежит в основе формирования процесса целеполагания. «Цель — это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [8, с. 388]. Л. И. Божович, Л. С. Славина и Т. Е. Ендовицкая рассматривали цели как новые качественные образования, выполняющие специфическую только для человека побудительную функцию. Цели выступают как образ социально ценного, социально желаемого будущего результата, но обладающего любой побудительной силой. В детском возрасте, как считал А. Адлер, человек испытывает горькое разочарование в собственных силах и нуждается в их развитии и умножении. Это заставляет его активно действовать и бороться за существование. В результате этой борьбы у человека появляются цели и задачи, совокупность которых называется «жизненным планом».

Поскольку процесс формирования целеполагания связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, очевидно, что на каждом возрастном этапе возникают определенные особенности постановки целей и эффективности их достижения. Л. Г. Лысюк отмечает, «что необходимые для возникновения целеполагания особенности психики появляются у детей уже на третьем году жизни» [5, с. 13].

Формирование происходит постепенно: в возрасте полутора лет у ребенка возникают *образы воображения (цели)*, вызывающие у него стремление к достижению внешнего стимула (игрушки) даже тогда, когда этот стимул исчезает (прячется взрослыми) из поля непосредственного восприятия. Таким образом, ребенок уже сам способен формулировать цели своего действия, поступка.

В период дошкольного детства начинает реализовываться сформулированный О. К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования: постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. В дошкольном возрасте дети способны самостоятельно образовывать продуктивные цели. Многие четырехлетние дети, например, уже до рисования го-

ворят, что собираются нарисовать, т. е. обозначают цель-объект, комментируют процесс выполнения собственных действий. В пятилетнем возрасте уже 80% детей составляют предварительный план рисунка, в шестилетнем — все дети при рисовании обозначают цель, т. е. то, что должно получиться. Такое постепенное формирование целенаправленности характерно и для других видов деятельности ребенка-дошкольника. Однако даже для 6-7-летних детей еще характерно окончательное оформление цели в их сознании по ходу выполнения действия. Важно отметить, что уже с 4 лет ребенок начинает планировать смысл своей деятельности. Результаты исследований Л. Г. Лысюк показывают, что на этапе от 2 до 3 лет число детей, способных самостоятельно ставить продуктивные цели и достигать их увеличивается.

Характерной особенностью формирования целеполагания младшего школьного возраста является то, что дети в основном ставят цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями, ориентируются в своем поведении на ситуацию «здесь и сейчас». Младший школьник учится понимать и принимать цели, исходящие от учителя, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности младших школьников можно закладывать умения самостоятельной постановки цели. Постепенно у детей начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями. «К концу младшего школьного возраста большинство учащихся при изменении общего смысла деятельности могут изменять конкретную цель. Это свидетельствует о том, что начинает функционировать возвратный мотивационный механизм» [4, с. 192].

В развитии личности подростков происходит формирование «внутреннего плана» действий, т.е. они способны руководствоваться в своем поведении теми целями и задачами, которые ставят перед собой. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения. Следует отметить, что характерным для данного возраста является несоответствие целей возможностям. Это свидетельствует о завышенном уровне притязаний и является причиной частых неудач в осуществлении задуманного.

Однако, неудачная система планирования может проявляться и в юношеском возрасте. В связи с этим студент может испытывать огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. «Проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья любого человека и в любом возрасте» [2, с. 493]. В этих условиях задача психологической помощи заключается в развитии способности видеть перспективу своей будущей жизни, способности самому определять цели своей жизни, в освоении практически полезных навыков планирования, соотношения ближних и дальних перспектив.

Проведенное нами психологическое исследование по изучению целеполагания у студентов 2-го курса БГПУ им. Максима Танка способствовало определению некоторых особенностей функционирования системы планирования в данном возрасте. Эмпирическое исследование было проведено с помощью опросника оценки жизненных целей (метод

изучения мотивационных объектов Ж. Нюттена в адаптации И. Г. Дубова и Н. Н. Толстых) и теста выявления стратегий достижения целей. В исследовании участвовало 35 студентов, преимущественно женского пола.

Проанализируем результаты. В соответствии с проведенным исследованием, испытуемые среди главных и второстепенных целей выделили следующие.



Рисунок 1. Главные жизненные цели.

Как показывают полученные данные, среди 35 испытуемых (преобладающее количество женского пола) 5 испытуемых не указывая на то причины, не выделили главные и второстепенные цели. Однако, большинство испытуемых важное значение придают возможности иметь хорошую семью, обеспечить здоровье и счастье своих родителей, найти настоящую любовь.



Рисунок 2. Второстепенные жизненные цели.

Отмеченные испытуемыми цели ориентированы на будущее, что свидетельствует о наличии у них способности конструировать планы, в которых цель является одним из составных элементов еще до того, как деятельность произойдет в действительности. Главные и второстепенные цели равны по своему количественному составу, но достаточно различны по своему содержанию. Однако, хотелось бы отметить, что среди них лишь малое количество составляют цели, связанных с обучением и учебной деятельностью. Главные цели ориентированы на достижение потребностей испытуемых в семейно-бытовой сфере и формировании положительных взаимоотношений с окружающими. Второстепенные цели испытуемых направлены на удовлетворение потребностей духовно-нравственной сферы.

При изучении стратегий достижения целей у испытуемых были получены следующие результаты.



Рисунок 3. Стратегии достижения целей.

У преобладающего количества испытуемых выявлена активно-пластичная стратегия достижения целей. Это характеризует их как людей, сочетающих в себе должную «пробивную» силу, с коммуникативной «дипломатичностью». Испытуемым присущи адекватность целей и способов их достижения, компромиссность и уверенность в своей деятельности. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что уже в юношеском возрасте становление целеполагания формируется как переход от предполагаемых будущих целей к действенному принятию решений. Большинство молодых людей способны принимать ответственность за свою собственную жизнь и решения. Однако, нами проанализирован и тот факт, что среди главных целей не выделены цели образования и обучения. Как показывают полученные данные, испытуемые в большей степени ориентированы на всестороннее развитие своей личности, достижение карьерного роста в будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, «осознание ближайших и конечных целей обучения; теоретической и практической значимости усваиваемых знаний и т.д., как пишет А. И. Гебос, во многом зависит от ведущих мотивов учебной деятельности» [4, с. 390].

Заключение

Целеполагание способствует пониманию глубинных процессов планирования и воплощения в деятельности самых разнообразных планов, реализация которых помогает достичь эффективности результата. Сами по себе любые практические навыки не представляют собой ценности как таковые.

Только целенаправленная деятельность приносит успех, реализацию желаний, достижение новых идей.

Специфические особенности постановки целей и эффективности их достижения проявляются на разных возрастных этапах. Процесс формирования целеполагания связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере ее развития. Начиная с дошкольного возраста (2-3 года) у детей образуется способность самостоятельно ставить цели в продуктивных видах деятельности: игровая, учебная, трудовая деятельность. Самостоятельно поставленная ребенком продуктивная цель является эффективным регулятором его поведения и возникновения таких индивидуально-психологических качеств личности как уверенность, целеустремленность, настойчивость, активность и т.д. Формирование осознанных целей и развитие системы планирования в школьном возрасте зависит от наличия положительной мотивации учебной деятельности.

По мере своего развития от дошкольного до юношеского возраста меняются личностные качества индивида (мотивы, ценности, направленность), содержание и условия протекания ведущей деятельности. Эти характеристики оказывают значительное влияние на становление целеполагания как качественно новой и эффективной системы достижения поставленных целей.

Как показывают полученные эмпирические данные, становление целеполагания в юношеском возрасте формируется как переход от предполагаемых будущих целей к действительному принятию решений. Система ценностей является системообразующим фактором процесса формирования образа цели. Большинство молодых людей способны принимать ответственность за свою собственную жизнь и решения. Цели образования и обучения на данном возрастном этапе не имеют четкой и ярко выраженной направленности. Юноши в большей степени ориентированы на всестороннее развитие своей личности, достижение карьерного роста в будущей профессиональной деятельности.

Осознание ближайших и конечных целей обучения; теоретической и практической значимости усваиваемых знаний во многом зависит от ведущих мотивов учебной деятельности. Следует подчеркнуть необходимость формирования у учащихся позитивных учебных мотивов и действенных целей, поскольку они – важнейшие детерминанты учебной деятельности.

Список цитированных источников

1. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка// Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под. ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежиной. - М., Педагогика, 1972. - С. 41.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
3. Идея целеполагания в образовательном процессе // Непрерывное образование: от методологии до практического воплощения: сборник научных статей / О. А. Бобылева; под ред. С. А. Хмара, Е. В. Елисеевой. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2007. – с.246 – 251.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы Е.П. Ильин. - СПб.: Питер. 2008. – 512с.
5. Лысюк, Л.Г. Становление продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет в онтогенезе: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка. - Минск, 1997.
6. Люсова, О.В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте: Дис... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

8. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 430 с.
9. Розанов, В.В. Цель человеческой жизни / В.В. Розанов. – Пушкино: Изд. дом «Грааль», 2001. – 66 с.
10. Ропак, Н.И. Категория цели: проблемы исследования / Н.И. Ропак. – М.: Мысль, 1980. – 127 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: - Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
12. Столяренко, Л. Д. Психология: Учебник для вузов. – СПб.: Лидер, 2007. – 592 с.
13. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов; под ред. Н.П. Фетискин - М., 2002. - 451 с.
14. Хьелл, Л. Теории личности. – 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер– СПб.: Питер, 2006. – 607с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ПОГОДЫ

Талайко В.Н., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 3 курс
Руководитель: Зимницкая Г.Ю., преподаватель высшей категории

Научные подходы к прогнозу погоды возникли в XIX веке.

В середине XIX в. на планете заработал телеграф. Стало возможным быстро обмениваться информацией о погоде в различных районах Земли, проследить изменение погоды и попытаться предсказать погоду на ближайшее время. Возникает синоптическая (обзорная) метеорология [3, с.42]. Самые простые метеорологические наблюдения проводят на наземной метеорологической станции. В наш космический век многие люди, особенно горожане, уже не определяют погоду по народным приметам, а полагаются на ежедневные сводки гидрометеорологической службы. Однако ее прогнозирование дается для более обширных территорий, в то время как в отдельных районах могут быть отклонения, связанные с непредвиденными изменениями в течении атмосферных процессов. Поэтому очень важно уметь предсказать погоду по различным явлениям природы, а также по поведению животных и реакции растений [11, с.3].

Прогнозирование – чрезвычайно существенная характеристика человеческого мышления. Психологи (А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков) утверждают, что ни одна сторона человеческой деятельности не обходится без прогнозирования [6, с.76]. Построение гипотез, планирование, предвосхищение событий – все это результаты антиципирующей способности человеческого мышления.

Прогнозирование имеет особое значение для современной экологической ситуации – людям просто необходимо предвидеть последствия существующих ныне форм использования природы. Элементы прогнозирования проявляются уже в дошкольном детстве. Развитие этой функции Л.С. Выготский связывает с развитием речи, которая позволяет ребенку представить прошлый опыт своей деятельности и осуществить элементарное планирование.

Одним из методов экологического образования является прогнозирование погоды по поведенческим реакциям растений и животных, а также по явлениям неорганической природы.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить тему исследования – «Обучение детей старшего дошкольного возраста прогнозированию погоды».

Цель исследования: обосновать возможности и пути обучения старших дошкольников умению прогнозировать погоду с целью их интеллектуального и творческого развития.

Задачи исследования:

1. Определить ценность обучения детей прогнозированию погоды.
2. Изучить и теоретически обосновать использование наиболее эффективных средств развития у детей познавательных и творческих способностей в процессе обучения прогнозированию погоды.

Ценность прогнозирования погоды как метода экологического образования заключается в следующем:

- этот вид деятельности позволяет углублять знания о природе, о значимости её компонентов, о зависимости органической природы от неорганической. Например, наблюдая за мать-и-мачехой и одуванчиком, дети указывают их отличительные признаки, реакции на различные факторы среды (закрывают соцветия при понижении атмосферного давления, температуры, повышенной влажности). Эти растения не только живые барометры, но и отличные часы (в хорошую погоду открывают и закрывают соцветия в одно и то же время суток);

- известно, что ребёнок развивается в деятельности, а прогнозирование погоды и есть деятельность познавательная, доступная ребёнку, развивающая его умственные способности (наблюдательность, любознательность, умение сравнивать, предполагать, анализировать, сопоставлять, рассуждать, делать умозаключения, выводы) [5, с.50].

По мнению большинства ученых, поисковая деятельность – естественное состояние ребенка. Значит, детская любознательность, пытливость, наблюдательность должны стать для педагогов той основой, на которой будет осуществляться обучение детей прогнозированию погоды;

- прогнозирование погоды позволяет использовать все методы экологического образования (повторные и длительные самостоятельные наблюдения, исследования и т.д.);

- этот вид деятельности позволяет детям открыть неизвестное, новое в известном, хорошо знакомом. Например, все знакомы с воронами, но только сведущие люди знают: если вороны усаживаются на ночлег, повернувшись клювом в одну сторону, завтра ветер будет дуть с той стороны, куда направлены клювы; если садятся на ветви деревьев как попало, то ветра не будет;

- прогнозирование погоды детьми позволяет приобщить их к народной мудрости, народному опыту, а это воспитывает уважение к предкам, обеспечивает связь поколений;

- знание народных примет, результаты собственных наблюдений в ходе их проверки позволяют развивать детей не только интеллектуально, но и творчески (дети рифмуют приметы, зарисовывают их);

- этот вид деятельности можно осуществлять в любом месте, в любое время суток;

- прогнозирование погоды позволяет детям испытать радость открытия, почувствовать вкус исследовательской работы («А календула – это барометр? А рыбка в аквариуме?»).

В психологической и педагогической литературе утвердилось мнение о том, что дети дошкольного возраста – пытливые исследователи окружающего мира, это особенность заложена в них от природы (Л.А.Венгер,

В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, А.А.Люблинская и др.) Неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать, самостоятельно искать новую информацию рассматриваются в педагогике как важнейшие черты детского поведения. При этом не важно, подтвердятся прогнозы или нет: дети радуются в любом случае. Если прогноз подтвердился - радости нет предела; если нет - можно аргументировано доказать неправоту предположения.

- знакомство с живыми «барометрами» способствует формированию бережного отношения к природе («Не наступи случайно на одуванчик или паучка: они подскажут, какая завтра погода»);

- благодаря этому методу дети учатся понимать язык природы (о чём предупреждает ласточка, зяблик, ель, лягушка и т.д.);

- дети на практике знакомятся с тем, как животные и растения приспособляются к изменяющимся условиям окружающей среды;

- прогнозирование погоды позволяет детям убедиться в существовании взаимосвязей живой и неживой природы, что способствует подведению детей к философскому понятию всеединства мира («всё связано со всем»);

- дети приучаются замечать изменения в состоянии объектов природы, а это способствует воспитанию чуткости и внимательности к миру («фиалка загрузила» - наклонила цветок к земле перед дождем);

- этот метод помогает детям разобраться в причинно-следственных связях, что очень важно для понимания экологических закономерностей и для жизни вообще.

«Старайся наблюдать различные приметы», - писал А.С.Пушкин в стихотворении «Приметы» в 1821 году. Издавна, живя среди природы, люди связывали свою жизнь с ее состоянием, наблюдали за ее явлениями: за небом, солнцем, звездами, поведением животных, состоянием растений. Так сложились народные приметы.

Правильная организация педагогического процесса обучения детей прогнозированию погоды должна также основываться на систематическом проведении наблюдений на прогулках, экскурсиях, в повседневном общении детей с природой [5, с.51]. Наблюдения целесообразно начинать с явлений неживой природы, поскольку от них зависят изменения в жизни растений и животных. Объектами наблюдений могут быть солнце, звезды, луна, заря, радуга, туман, иней, роса, пузыри в лужах во время дождя, ветер, тучи, дым из трубы. Важно побуждать детей самостоятельно и вместе с родителями наблюдать за объектами природы дома, по дороге в детский сад, в выходные дни, на даче, а потом рассказывать о своих наблюдениях, рассуждать о достоверности примет.

Для обучения элементарному прогнозированию состояния погоды служит метеоплощадка со специальным оборудованием: *барометр* - прибор для измерения атмосферного давления, изменение которого предвещает перемену погоды; *термометр* - для измерения температуры воздуха; *анемометр* - прибор для измерения скорости ветра;

флюгер, ветряной рукав - приборы для определения направления и силы ветра; *воздушные змеи и другие летающие игрушки* - показывающие есть ли ветер; *солнечные часы* - это круг с цифрами, посередине которого находится стержень. Тень от последнего, перемещается в течение дня вслед за движением Солнца по небу, показывая солнечное время; *дождемер* - служит для измерения количества осадков. Сделан из большой пластмассо-

вой бутылки, разрезанной пополам. Её верхняя часть переворачивается горлышком вниз и вставляется в нижнюю часть бутылки. Маркером на стенке обозначаются деления.

Предсказывать погоду помогают растения и животные. Среди животных таких «прогнозистов» известно около 600 видов. Примерно 400 видов растений – настоящие барометры [7, с.6].

Растения-барометры: кислица, фиалка, календула - перед непогодой закрывают цветки; костянка, папоротник орляк - перед ненастьем края их листьев приподнимаются, а сами листья поникают, при приближении холода - края листьев заворачиваются вниз; клён перед дождём «плачет» (в месте прикрепления черешков листьев к ветке появляются капельки жидкости); жимолость, горицвет, ночная фиалка - перед дождём издают сильный запах; сосновые шишки позволяют достаточно точно предсказать, сырой или сухой будет погода в ближайшее время. Если влажность минимальная, они подсыхают и раскрываются, во влажные же периоды выпивают водяные пары и плотно закрывают чешуйки.

Животные-барометры: муравьи, птичий «городок», насекомые на цветнике, пауки и др. Так муравьи за несколько часов узнают о приближении ненастья, готовятся к нему: прячутся от дождя, плотно закрывают почти все «двери» своего дома.

«Живые цветы»: многие растения засыпают и просыпаются в строго определенное время суток. Именно из таких растений (одуванчиков мать-и-мачехи, ноготков, портулака) и сооружаются «живые» цветы. Так, раскрывшиеся ноготки будут указывать на 9 часов утра, а закрывшаяся мать-и-мачеха – на 17 часов.

Из растительных и животных объектов следует отбирать наиболее распространенные в наших краях «живые барометры» - ель, одуванчик, акация, чертополох, мать-и-мачеха, клевер, ноготки, мокрица, кислица, бальзамин, сосна; муравьи, стрекозы, мухи, пауки, кузнечики, бабочки, дождевые черви, аквариумные и речные рыбы, лягушки, расточки, воробьи, вороны, синицы, стрижи, чайки, зяблики, снегири, голуби, куры, кошки, собаки и др.

Детей целесообразно знакомить не только с особенностями реакций животных и растений на метеофакты, но и с научным объяснением механизмов предчувствия изменения погоды, например: недостаток кислорода в воде при низком атмосферном давлении вынуждает рыб держаться близко к поверхности перед дождем и т.д. Одновременно следует знакомить детей с различными видами приспособлений растений и животных к изменяющимся условиям среды.

Чтобы процесс обучения детей прогнозированию погоды сделать более ярким и запоминающимся, следует использовать чтение познавательной природоведческой литературы (например, рассказы «Плачущие растения» Ю.Дмитриева, «Живые часы» П.Дудочкина, стихи «Удивительные часы» В.Лукши и др.); народные приметы, помогающие детям понять язык природы. Приметы в стихотворной форме легче воспринимаются и запоминаются детьми, чаще используются ими в речи.

Знания, приобретенные детьми в процессе прогнозирования погоды, можно использовать как средство развития творческих способностей детей, т.е. в рифмовании известных народных примет и изображении их в рисунках. Вот примеры примет, рифмованных самими детьми:

Ласточки летают низко – дождик близко, близко.

Ласточки летают высоко – значит, дождик далеко.
Листочки клевер прижимает – нас о дожде предупреждает.
Кислица загрузила – о дождике заговорила.
Собака на земле катается – значит, дождик ожидается.
Одуванчик шар сжимает – дождик капать начинает.
Дым кверху поднимается – значит, мороз ожидается.
Дым столбом – мороз за окном.
Дым столбом, на небе звезды – значит, близятся морозы.

Эффективным приемом, способствующим проявлению творческих способностей детей, является отражение впечатлений от воспринятого в изобразительной деятельности. Изображая воспринятое, дети уточняют представления об окружающей природе и благодаря этому активнее и глубже познают ее. Рисунки и рассказы детей поместить в альбом «Живые барометры».

Таким образом, проводить работу по прогнозированию погоды необходимо не только ради составления прогноза погоды (это интересно и может пригодиться детям в их дальнейшей практической жизни), но и ради того, чтобы дети развивались умственно, творчески, чтобы формировались основы экологического мышления, экологического сознания и ценностная ориентация на природу.

Список цитированных источников

1. Бобылева, Л. Береги природу! // Дошкольное образование. – 2002. - № 7. – С. 9-17.
2. Добротин, Д., Аромштам, М. Еще раз о погоде // Дошкольное образование. – 2002. - № 9. – С. 2-3.
3. Костко, О.К. Экология: Пособие для средней школы, лицеев, гимназий. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с.
4. Левина, Р. Метеоцентр в детском саду, или экология и творчество // Дошкольное образование. – 1998. - № 7. – С.29-53.
5. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», - 2002. – 336 с.
6. Рылушкин, В.И. Живые барометры. – Мн.: Ураджай, 1993. – 64 с.
7. Рыж ова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 187 с.
8. Шомоди, В.Э., Санько, В.А. Разговор с природой: народные приметы. – Мн.: Полымя, 1990. – 126 с.

ОБОНЯТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА

Таразевич Н.С., Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
3 курс
Научный руководитель: Чалей И.Д., магистр педагогических наук

Большая часть людей считает, что зрение и слух, важнейшие органы ощущений. И очень расстраиваются, когда зрение и слух ухудшаются. А вот такому ощущению, как обоняние уделяют довольно незначительное внимание, и напрасно. Запахи могут «всколыхнуть» память, изменить настроение в ту или иную сторону, повлиять на наш выбор, на принятие решения, т.е. с помощью запахов можно управлять человеком.

В современном мире, где существует жёсткая конкуренция во всех сферах жизни человека, очень широко начали использовать возможности

запахов, для достижения целей, в большей степени в торговле, для привлечения как можно большего числа клиентов.

С развитием такой тенденции, получила своё второе рождение такая отрасль медицины, как ароматерапия; получили развитие аромамаркетинг и аромадизайн.

Цель исследования: изучить обонятельные ощущения, их роль в жизни человека и их воздействие на человека.

Объект исследования: объектом исследования является анализ многообразного «мира» запахов, его влияние на состояние человека с учётом показателей респондентов.

Предмет исследования: возможность применения запахов в различных сферах жизни человека: бизнес, политика, реклама, медицина, торговля и т.д.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Ознакомиться с понятием ощущений, причинами их возникновения; изучить классификацию и свойства ощущений.

2. Ознакомиться с тем как происходит процесс обонятельного ощущения и из-за чего этот процесс может быть нарушен.

3. Изучит психологию запахов, т.е. их влияние на человеческий организм и поведение.

4. Ознакомиться с современными тенденциями по использованию запахов в различных сферах жизни.

Гипотеза: опрос среди респондентов, в двух различных возрастных группах (1-я в.г. – 25-45 лет; 2-я в.г. – 17-19 лет) показал, что те или иные запахи вызывают у них определённые ассоциации и эмоции. Можно предположить, что все запахи эмоционально окрашены, независимо от того какие они – приятные или неприятные. Также можно предположить, что ассоциации с тем или иным запахом немного отличаются в зависимости от возраста.

Ощущением называется простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств внешних предметов и явлений окружающего мира и внутренних состояний организма, непосредственно воздействующих на органы чувств [4, с.312].

Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Осознаваемые ощущения имеются только у человека. Ощущения могут быть как объективны, так и субъективны. Объективный характер ощущений определяется тем, что в них всегда отражён внешний раздражитель, а субъективный – их зависимостью от состояния организма и индивидуальных особенностей человека [1, с.68].

Ощущения можно классифицировать по разным основаниям, что позволяет сгруппировать их в соответствующую систему. Попытки классифицировать ощущения предпринимались давно. Ещё со времён Аристотеля выделяют пять видов ощущений, возникающих при воздействии окружающей среды: зрение, слух, осязание, вкус, обоняние.

Мир запахов очень сильно воздействует на наше поведение, и поэтому роль его роль нельзя недооценивать.

Громадную роль играет запах в сексуальной сфере. Это доказывает тот факт, что по достижению половой зрелости наблюдаются отчетливые изменения предпочитаемых запахов. До половой зрелости больше нравятся

сладкие и фруктовые запахи. А с наступлением половой зрелости наблюдается сдвиг в сторону цветочных, маслянистых и мускусных запахов. Это справедливо для обоих полов.

Порой мы не замечаем целой сферы приёмов, которая является средством манипуляции нашим поведением. Уже давно ведутся специальные исследования, как с помощью запахов можно воздействовать на человека. Сегодня развиты мощные отрасли промышленности — парфюмерии и косметики, табачных изделий, напитков. В них запах играет ключевую роль — он отвечает за формирование пресловутого «импульса покупки».

Дизайнеры проектируют запахи ресторанов, отелей, аэропортов, торговых кварталов.

В человеческом мозге отделы, обеспечивающие восприятие запахов, тесно связаны с зонами, ответственными за возникновение эмоций. Определённые ароматы обладают способностью вызывать конкретные эмоции, неподвластные нашему сознанию. Поэтому, применяя запахи для воздействия на людей, непосредственно влияют на их психику.

Пионером исследования запахов в современной психологии стал американский психиатр А. Хирш. Он установил, что определённые запахи вызывают конкретные действия и поведение человека. Хирш также установил, что запахи влияют на производительность труда. С помощью запахов он научился повышать или понижать кровяное давление, замедлять или ускорять сердцебиение, возбуждать или наоборот — усыплять человека. Было установлено, что некоторые ароматы снимают депрессию у больных, улучшают их настроение.

Позднее клинические эксперименты показали, что ароматы лаванды, ромашки, лимона и сандалового дерева ослабляют активность головного мозга быстрее, чем любой депрессант. А жасмин, роза, мята и гвоздика возбуждают клетки серого вещества мощнее, чем крепкое кофе. Сегодня это открытие широко используют, например, японские фирмы. В определённые часы по системе кондиционирования в служебные помещения закачиваются строго выверенные комбинации ароматических веществ. Это позволяет повышать производительность труда персонала на 50% и снижать количество ошибок в среднем на 20%.

Слово «ароматерапия» появилось в XX столетии, официальным ее изобретателем считается француз, но описания применений эфирного масла и способы его получения, в истории человечества известны давно. Ароматерапия имеет древние корни в практиках лечения человечества, растения использовались тысячи лет, прежде чем был обнаружен способ выделять из них «сущность» или их «душу», каковым является эфирное масло.

В мире существует более 3000 растений, из которых добывают эфирные масла, именно это обуславливает многообразие ароматерапии.

Несмотря на все положительные свойства ароматерапии, надо быть предельно осторожным в использовании ароматических масел, так как неправильно подобранные масла могут оказать отрицательное воздействие на организм человека.

Аромадизайн, как инструмент аромамаркетинга - это вид профессиональной деятельности, возникший на стыке дизайна интерьеров, профессиональной ароматерапии и маркетинга, и представляет собой целый комплекс мероприятий, создающих специальную ароматическую атмосферу, стимулирующую те или иные эмоции человека [7].

В работе уже говорилось, что запахи воздействуют на память человека, тем самым, вызывают у него различные эмоции, т.е. запахи эмоционально окрашены. Целью исследования явилось изучения ассоциаций и эмоций, которые возникают при определённом запахе. Методом анонимного анкетирования были опрошены 34 человека, которые были разделены на две возрастные группы. Первая группа в возрасте от 25 до 45 лет. Вторая возрастная группа в возрасте от 17 до 19 лет. Анкета представлял 3 вопроса: в первом вопросе необходимо было выбрать то ощущение, от которого, могли бы отказаться, во втором вопросе необходимо было написать ассоциации, которые вызывал приведённый запах (4 запаха), в третьем вопросе надо было написать, какие эмоции вызывает запах приведённый ниже (4 запаха). Анализ результатов анкетирования показал, что в зависимости от возраста, по-разному отказались от какого-нибудь ощущения. Так респонденты в возрасте 25-45 лет в большей степени отказались бы от осязательного ощущения (60%). А респонденты в возрасте 17-19 лет – от обонятельного ощущения (50%). Ответы, прежде всего, зависят от возраста респондентов. Можно заметить, что молодые люди при ответе на вопрос не очень задумывались о роли ощущений в их жизни, т.к. если смотреть на ответы то они отказались от того ощущения, которое несёт в себе много информации, эмоций – обонятельного. Когда обращаешь внимание на то, как ответили респонденты на 3 вопрос – у 20% респондентов вызывают отрицательные эмоции, такие запахи как, запах корицы и цитрусовых – понимаешь, почему такой процент респондентов отказался от обонятельного ощущения, для них, он источник отрицательных эмоций.

Если сравнить ответы на 2 вопрос, то на пункты (а, б и г) ответы схожи, а вот если сравнить ответы на пункт (в), то ответы противоположны друг другу. На вопрос: какие ассоциации у Вас вызывает запах в недавно отремонтированном помещении, респонденты в возрасте от 25 до 45 лет высказали положительные ассоциации: ремонт, отдых от ремонта, новая жизнь или новизна. А у респондентов в возрасте от 17 до 19 лет запах в только что отремонтированном помещении вызывает негативные ассоциации, такие как завод по производству краски, головная боль, клей, неприятный запах. Но интересен один факт. В 3-ем вопросе необходимо было написать, какие эмоции вызывает запах краски. Так вот у респондентов старшего возраста, запах краски вызывает утомление, раздражение, негатив. А, приблизительно у 20% респондентов 17-19 лет запах краски вызывает положительные эмоции. Получается очень интересно. У опрошенных в возрасте 25-45 лет ассоциации с запахом в только что отремонтированном помещении приятные, а эмоции от запаха краски, который связан непосредственно с ремонтом, отрицательные. У опрошенных в возрасте 17-19 лет, всё наоборот, запах краски некоторым очень приятен и вызывает у них положительные эмоции, а вот ассоциации с ремонтом не очень положительные. Такие показатели связаны с возрастными особенностями опрошенных. В юношеском возрасте отрицательно относишься к ремонтам, перестановкам и т.д. А уже в более старшем возрасте ремонт, уровень жилья выступает как показатель уровня достатка, благополучия, социального статуса. В зависимости от возраста по-разному реагируешь на один и тот же запах. Запах, который тебе нравился в 18-20 лет может раздражать в 30-40.

Исследование показало, что одни и те же запахи, в зависимости от возраста людей, воздействуют на них по-разному, и реакция людей на запахи индивидуальна.

Таким образом, обоняние и запахи - это очень важные элементы нашей жизни, которые непосредственно влияют на неё. Поэтому нельзя их недооценивать. И необходимо серьёзно подходить с выбором и использованием запахов.

Список цитированных источников

1. Вайнштейн, Л.А., Поликарпов, В.А., Фурманов, И.А., Трухан Е.А. Общая психология./ Минск: Тисей, 2005.
2. Дыгун, М.А. Конспект лекций по психологии./ Мозырь, 2004.
3. Рогов, Е.И. Психология познания./ Москва: Владос, 1998
4. Мижериков, В.А. Психолого-педагогический словарь./ Ростов-на-Дону: Феникс, 1998
5. www.advertology.ru / автор Тигран Акопян
6. www.Академик.ru
7. Журнал «Моё дело магазин», 2007г., №1(88)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗУЕМЫМИ
ИМИ СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДАНИЯ В СИТУАЦИИ УГРОЗЫ
БЛАГОПОЛУЧИЮ ЛИЧНОСТИ**

Третьяк-Тихонович А.В., УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», 5 курс
Научный руководитель: Слепкова В.И., кандидат психологических наук, доцент

В последние десятилетия одним из приоритетных направлений отечественной психологии является исследование детско-родительских взаимоотношений. Интерес к данной области является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики по обеспечению психологического здоровья ребенка, своевременной психодиагностической, психокоррекционной и профилактической работы по предупреждению отклонений в его развитии.

В современной психологии одной из самых значимых характеристик взаимоотношений ребенка в семье и основой формирования его личности считается привязанность ребенка к близкому взрослому (чаще всего, к матери). *Привязанность* при этом выступает как *эмоциональная связь, индивидуально направленная устойчивая эмоциональная установка, в основе которой лежит опыт аффективно насыщенных отношений ребенка с близким взрослым*. Интериоризация этих отношений в раннем детстве приводит к образованию у ребенка мотивационно-поведенческой системы внутренней регуляции (системы привязанности), которая активизируется в ситуациях опасности, опирается на внутреннее ощущение защищенности и безопасности и определяет особый круг личностных особенностей, оказывая влияние на эмоциональную, когнитивную, поведенческую сферу индивида и определяя характер его межличностных отношений [6].

Привязанность у различных людей приобретает качественно разный характер в зависимости от того, каким образом складываются отношения с первичным объектом привязанности, а именно от чуткости матери, ее эмоционального принятия, последовательного реагирования, уважении самостоятельности и спонтанности ребенка. Наиболее распространенной является *класси-*

фикация типов привязанности, введенная М.Эйнсворт, выделяющая [6]:

- *надежную привязанность (тип В)* – формируется у детей, матери которых наиболее внимательны, чувствительны и отзывчивы к потребностям ребенка, отличаются сензитивностью, позитивной установкой, поддержкой; стимуляцией, эмоциональной доступностью в структурированных, ровных, последовательных взаимоотношениях с ребенком. Как следствие, ребенок вырастает уверенным в себе, с чувством собственной безопасности и надежной привязанностью.
- *ненадежную привязанность избегающего типа (тип А)* – может возникнуть, если: 1) матери отличаются эмоциональной холодностью, нечувствительностью к потребностям младенца, не испытывают удовольствия от близкого контакта с ним, демонстрируют отрицательные эмоции и отвержение в его адрес, что приводит к отчуждению матери и ребенка; 2) матери отличаются чрезмерно внимательным и щепетильным отношением к детям, обеспечивают им высокий уровень стимуляции даже тогда, когда дети в этом не нуждаются. Как следствие, дети выбирают избегающее поведение, которое является целесообразным и адаптивным.
- *ненадежную привязанность тревожно-амбивалентного типа (тип С)* – формируется у детей, чьи матери отличаются непоследовательностью и непредсказуемостью поведения. Ребенок борется с такими проявлениями с помощью крика, плача, цепляния, пытаясь добиться эмоциональной поддержки и утешения, а не получив ее, становится озлобленным.
- *ненадежную привязанность дезорганизованного типа (тип D)*, которая формируется у детей, матери которых часто проявляют пренебрежение, позволяют себе плохое обращение со своим ребенком.

Система привязанности, как отмечают Дж. Боулби, М.Эйнсворт, **Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А.** и др., является фактором, оказывающим влияние на познавательную активность личности, на ее способность ориентироваться в новых ситуациях, интерпретировать их и соответствующим образом реагировать на них [1;2;3;5;6], что позволяет выделить проблемное поле актуальных исследований взаимосвязи типа привязанности ребенка к матери с особенностями поведения личности в трудных жизненных ситуациях. Особенный интерес представляет изучение совладающего поведения детей в ситуациях, которые воспринимаются ими как угрожающие.

Единой классификации стратегий совладания в психологии не существует. В своей работе мы используем классификацию *Мули Лаада*, который выделяет следующие каналы (типы) *сопротивляемости* [4]:

- когнитивно-поведенческий путь совладания (Cognitive);
- эмоциональный, аффективный способ противодействия стрессу (Affect);
- социальный канал (Social);
- использование воображения, мечтаний и воспоминаний (Imaginative);
- использование веры, убеждений и ценностей (Belief and values);
- путь практических, физических действий (Physiological).

Мули Лаад утверждает, что потенциально человек может воспользоваться всеми шестью каналами, чтобы повысить свою психологическую сопротивляемость, выбрать канал (каналы) сопротивляемости в качестве доминантного, но сочетание элементов развивается индивидуально в процессе жизненного опыта и может меняться в различных ситуациях. Индивидуальное сочетание этих элементов (многоканальная модель, по первым буквам английского обозначения каналов получившая название BASIC Ph) и харак-

теризует уникальную для каждого человека стратегию сопротивляемости в условиях угрозы благополучию его личности [4].

В настоящее время нами проводится исследование взаимосвязи типа привязанности к матери с используемыми детьми старшего дошкольного возраста стратегиями совладающего поведения. Предполагается, что использование детьми старшего дошкольного возраста конструктивных способов совладания в ситуациях угрозы благополучию их личности связано с надежным типом их привязанности к матери.

Для определения качества (типа) привязанности ребенка к матери в нашем исследовании применяется *проективная методика Н.Каплан* [5], предназначенная для детей 5-8,5 лет и представляющая собой беседу по серии картинок, изображающих ситуацию разлуки ребенка с матерью, улетающей на самолете. Интерпретация результатов носит качественный характер, при этом критерии дифференциации рассказов детей с точки зрения проявлений в них типов привязанности в основном относятся к общему эмоциональному фону восприятия ситуации, способности к вербализации чувств и мыслей по поводу разлуки, характеру интерпретации поведения матери, а также способам совладания со своими переживаниями.

Для исследования стратегий совладающего поведения дошкольников в нашей работе применяется разработанная *Мули Лаадом проективная методика «Придумывание истории в шести частях»* [4], в которой ребенку дается задание рассказать (нарисовать) историю о вымышленном или реальном герое, стоящей перед ним задаче, препятствии на пути ее осуществления и способе преодоления героем этого препятствия. В полученной истории подсчитывается число проявлений каждой стратегии и, таким образом, определяется наиболее развитая у ребенка стратегия (стратегии) сопротивления ситуации угрозы его благополучию.

Качественная интерпретация эмпирического материала свидетельствует о различиях в индивидуальных моделях сопротивляемости дошкольников стрессовым ситуациям с разными типами привязанности к матери.

Испытуемый Даниил (6 лет) при диагностике типа привязанности к матери составил следующую историю: «Мама с сыном идут в аэропорт. Мальчик грустит, так как мама улетает. Он прощается с мамой, настроение грустное. Мальчик долго смотрит на самолет в небе и решает заказать себе такую игрушку. Пошел в свою квартиру. Ему грустно, что улетела мама, хочет, чтобы она вернулась. Мама прислала ему посылку. Стало весело. Он достал подарок и играет с ним. Настроение хорошее. Решил отослать подарок обратно, так как все еще грустил. Но ему станет весело, когда мама вернется». Рассказывая историю, ребенок открыто выражал переживание грусти, обусловленное разлукой с матерью, проявлял активность в поиске конструктивного способа совладания с ситуацией, предвкушал встречу с матерью как радостное событие. Такие реакции ребенка свидетельствуют о надежности привязанности (тип В).

При определении стратегии совладания Даниил составил следующую историю: «Жил-был пират (В) ЖекДаник (С). Он переел сэндвичей (Ph). Пират должен найти клад (I,C). Клад в море, но он его пока не видит (С,Ph). Помощник – тоже пират (В,С,S,C). Любит черный цвет (А). Был толще первого, но похудел на двести фунтов (А-,I,Ph-). Он великан (С). Шла большая волна в море (Ph). Он разбил волну (С, Ph) из пушки (I,C). Стрельнул (С, Ph) и волна разбилась. Он нашел сушу (С), а в речке на суше – клад (I,C); поднял

руки – «Ура!» (А) и поплыл домой (Ph). Золото (I) в трюме (I,C), в нем пират купается (A,Ph)». Полученная формула: B2; A3;1-; S1; I5; C12; Ph7;1-. У данного ребенка наблюдается выраженная способность к противостоянию стрессу в когнитивной сфере (C12), поддержанная развитым воображением (I5) и физической экспрессивностью (Ph7;1-), т.е. для него характерно совладающее поведение, проявляющееся в активности, основанной на привлечении имеющихся знаний и приобретении новой информации, необходимой для более эффективного реагирования, в сочетании со способностью использовать воображение, что свидетельствует о базовом ощущении безопасности личности и способности действовать в стрессовой ситуации адекватно, гибко, креативно. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что надежный тип привязанности ребенка к матери и формирующееся на его основе ощущение безопасности и защищенности способствуют использованию конструктивных способов совладания в ситуации угрозы благополучию личности ребенка.

Испытуемая Лиза (6 лет) при определении типа привязанности ребенка к матери составила следующий рассказ: «Мама и девочка идут к самолету. Девочка хочет полететь на самолете, поэтому у нее хорошее настроение. Мама куда-то спешит, прощается с девочкой. Настроение хорошее. Самолет приземляется. Девочка полетит домой с мамой на самолете. Девочка дома, думает поиграть. Ей хорошо. Дядя отдал девочке коробку, она обрадовалась. Открыла коробку. Ей интересно. В коробке лежал самолетик, а она хотела куклу или мячик, но настроение хорошее. Девочка сказала дяде, что она не хотела самолет». Таким образом, ребенок исключил факт возможности разлуки с объектом привязанности и интерпретировал настроение героя как позитивное. Мама фигурировала в начале рассказа, после чего ребенок не вспоминал о ней и не демонстрировал никаких переживаний по поводу ее отсутствия. Такие реакции ребенка свидетельствуют об отчуждении матери и об отсутствии чувства безопасности в отношениях с ней – ненадежная привязанность избегающего типа (А).

При исследовании стратегии совладания Лиза составила следующую историю: «Жила-была в воде рыбка (С). Там она только плавала (В,С). Ей нужно было сплавить в магазин за кормом (В,С,Ph). У нее была помощница Бабочка (С). На пути в магазин росли водоросли (I,C,B), которые могут попасть в глаз (А-). Рыбка обплыла их (С,Ph). Вернулась домой с кормом (С, Ph)». Полученная формула: B3; A1-; S0; I1; C7; Ph3. У данной девочки доминирующим также является когнитивно-поведенческий путь совладания (С7), проявляющийся в составлении плана действий в проблемной ситуации на основании имеющихся знаний. При этом факторами, снижающими эффективность данной стратегии, являются наличие у девочки ригидных убеждений (B3), неразвитого воображения (I1), способности импровизировать только на основе имеющихся знаний (I1,C7), что свидетельствует об ограниченности возможности ребенка прибегать к адекватным и конструктивным стратегиям совладания, проявлять творческий подход в ситуации угрозы. Отсутствие социального канала (S0), выражающего неспособность привлекать помощь социального окружения, свидетельствует о склонности данного ребенка избегать социальных контактов, опираться только на собственные возможности, что также обедняет возможности совладающего поведения. В совокупности, это позволяет сделать вывод о том, что ненадежная привязанность избегающего типа, одним из последствий которой является избегание

близости в социальных контактах, не дает ребенку ощущение безопасности и защищенности, вынуждая его опираться преимущественно на собственные ресурсы, сужая его возможности в познавательной активности и овладении различными способами совладания, что проявляется в использовании неконструктивных стратегий совладания.

Таким образом, приведенные примеры позволяют предположить обоснованность выдвинутой гипотезы о том, что использование детьми старшего дошкольного возраста конструктивных способов совладания в ситуациях угрозы благополучию их личности связано с типом их привязанности к матери, и являются основанием для дальнейших эмпирических исследований по данной проблеме.

Список цитированных источников

1. Авдеева, Н.Н., Кочетова, Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей / Н.Н. Авдеева, Ю.А. Кочетова // Психологическая наука и образование, 2008, №4 (С. 35-46).
2. Бурменская, Г.В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста / Г.В. Бурменская // Психологическая диагностика, 2005, № 4 (С. 5-45).
3. Калмыкова, Е.С., Падун, М.А. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru> – Дата доступа: 20.11.2010.
4. Мули Лаад. Стресс и его преодоление: история вопроса [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bcepr.bspu.unibel.by> – Дата доступа: 15.10.2010.
5. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. - СПб.: Речь, 2001. – 507 с. (С.38-83, 239-257, 490-495).
6. Смирнова, Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии, 1995. № 3 (С. 139-150).

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕВЯТОГО КЛАССА

Тыкоцкая А.А., УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 5 курс
Научный руководитель: Джанашиа А.З., ст. преподаватель

Введение

Вопрос выбора профессии является очень актуальным для всего общества. Сегодняшняя реальность – это многократная смена профессий и видов трудовой деятельности в течение жизни.

Выбор профессии является важной задачей для старшеклассников, решение которой осложняется недостаточной информированностью учащихся об их индивидуальных особенностях, о мире профессий, о требованиях профессии к личности специалиста; недостаточной активностью в подготовке к профессиональному будущему, а также преобладающим влиянием фактора престижности профессии, возможности хорошо зарабатывать.

Выбор профессии – один из важнейших актов, который совершает человек в своём жизненном и профессиональном самоопределении. Выбор будущей профессии — это первая серьёзная жизненная проблема, с которой сталкиваются старшеклассники.

Методологическую основу принятого нами исследовательского подхода составили идеи О.В. Ждановой, А.М. Кухарчук, Г.Е. Григорьевой, И.С. Литвина, А.В. Карабан.

Цель - изучение особенностей профессиональных намерений учащихся девятых классов (старших подростков).

Основная часть

Осознанный выбор профессии предполагает соблюдение необходимых условий, которые можно представить следующим образом: «надо – могу – хочу», где «надо» означает требования профессии к возможностям человека, «могу» - индивидуальные особенности личности, «хочу» - её профессиональные намерения. [1; с.3].

О.В. Жданова понимает под профессиональным намерением волевой акт, включающий осознание личностью поставленной цели, принятие решения о выборе определенной профессии и практическую деятельность по исполнению этого решения. [2;с.10].

Мы понимаем под профессиональным намерением высшую стадию развития профессионального интереса, оформленного в сознании учащегося как его профессиональный выбор.

Профессиональные намерения учащихся необходимо анализировать по степени:

а) информированности учащихся (знания учащихся о правилах выбора профессии и построении личного профессионального плана, о разнообразии профессий и путях их получения, состоянии рынка труда и т.д.);

б) обоснованности профессиональных интересов (соотношение выбираемой специальности с индивидуальными склонностями и способностями, темпераментом, состоянием здоровья);

в) устойчивости профессиональных намерений. [3; с.24-25].

Для достижения поставленной цели мы использовали опросник «Профессиональные намерения»[4; с.26 – 33], состоящий из 22 вопросов.

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали следующие методы сбора и обработки данных: анкетирование, беседа, ранжирование, графические методы предоставления информации.

База исследования: ГУО «СШ № 15» Ленинского района г. Могилёва.

В исследовании приняли участие школьники в количестве 52 человек из 9 «Б» и 9 «В», по 26 человек из каждого класса.

Экспериментальной группой является 9 «Б» класс, а контрольной – 9 «В» класс.

Учащимся девятого класса было предложено ответить на вопрос о том, чем они планируют заняться после обучения в школе (см. табл.1).

Таблица 1

Намерения после обучения в школе, %

Намерения после обучения в школе	Экспериментальная группа	Контрольная группа
продолжить обучение в вузе	7,7	0
поступить в колледж	30,7	30,7
поступить в техникум	27	15,4
работать	3,8	3,8
работать и заочно учиться	0	11,5
не определился	30,7	38,4

Как мы видим из таблицы 1, прослеживается ориентация многих испытуемых на получение профессионально-технического и среднего специального образования, т.к. наиболее часто выбираются варианты ответов «поступить в колледж» и «поступить в техникум».

В то же время часть испытуемых как из экспериментальной (30,7%), так и из контрольной группы (38,4%) не определились в выборе профессии.

На рисунке 1 представлены ответы испытуемых на вопрос «Знаете ли Вы, где можно получить подготовку по избранной профессии?».

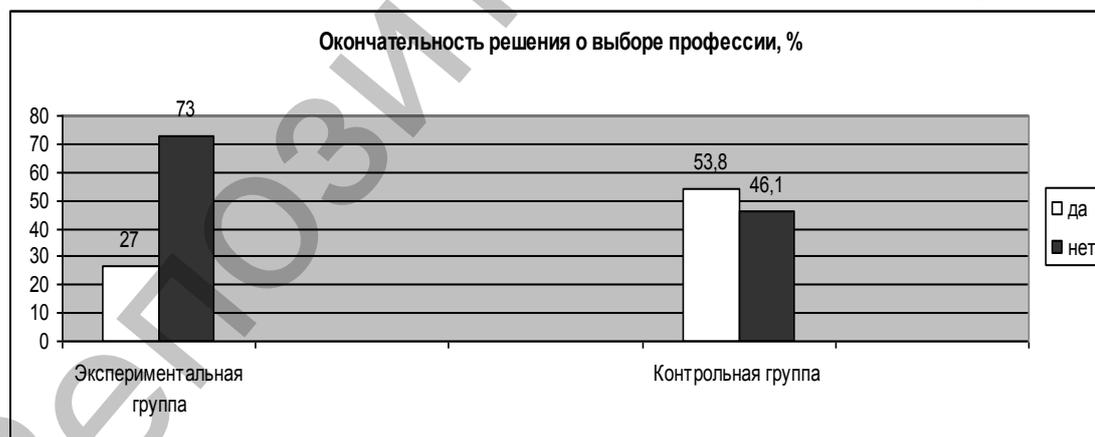
Рисунок 1



Как мы видим из рисунка 1, больше половины испытуемых (53,8%) из экспериментальной группы не знают, где можно получить подготовку по избранной профессии. В то же время в контрольной группе основная масса учащихся (65,4%) знает, где получить подготовку по избранной профессии.

Испытуемым был задан вопрос о том, считают ли они своё решение о выборе профессии окончательным (см. рис. 2).

Рисунок 2



Анализируя рисунок 2, можно констатировать, что в начале года большинство испытуемых из экспериментальной группы (73%) признавали, что их решение о выборе профессии ещё может поменяться.

В таблице 2 приводится перечень факторов значимости при выборе профессии (было дано несколько вариантов ответов).

Таблица 2

Факторы значимости при выборе профессии, %

Факторы	Ранговое число	Экспериментальная группа		Ранговое число	Контрольная группа	
		n	%		n	%
желание принести пользу обществу	3	3	11,5	4	3	11,5
представление о высоком социальном статусе профессии	3	3	11,5	4	3	11,5
возможность хорошо зарабатывать	1	15	57,7	1	12	46,1
интерес, творчество в работе	2	5	19,2	2	6	23
соответствие работы личным возможностям	3	3	11,5	3	4	15,4

Как мы видим из таблицы 2, большинство испытуемых как из экспериментальной группы, так и из контрольной группы при выборе профессии считают наиболее важным фактором при выборе профессии возможность хорошо зарабатывать (ранговое число 1). Интерес и творчество в работе испытуемые выбирали реже (ранговое число 2). И только после этого испытуемые считают важным при выборе профессии соответствие работы личным возможностям (ранговое число 3).

Заключение

Самый значимый фактор, влияющий на выбор профессии учащимися девятых классов – возможность хорошо зарабатывать.

Основная масса испытуемых из экспериментальной группы (73%) не уверены в окончательности решения о выборе профессии.

Более низкие показатели у испытуемых из экспериментальной группы обуславливают необходимость разработки и проведения программы занятий по содействию подросткам в реализации их профессиональных намерений.

Особенности профориентации подростков заключаются в том, что именно в этом возрасте у учащихся формируются отношения к определенным профессиям, осуществляется выбор учебных предметов в соответствии с выбранной профессией. В то же время подросток не готов взять на себя ответственности за профессиональное и личностное самоопределение, ему требуется компетентный профессиональный совет, дополнительная опора в своем важном жизненном выборе.

На наш взгляд, необходимы создание и внедрение социально-педагогических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний подростков о мире профессий, но и на развитие профессионального самосознания будущих специалистов.

При проведении профориентационной работы с учащимися следует обращать больше внимания как на сформированность профессиональных намерений, так и на их устойчивость, а также на мотивацию профессионального выбора.

Список цитированных источников

1. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Кухарчук, В.В.Лях, А.Б.Широкова. – Минск: Современное слово, 2006. – 544 с.
2. Жданова, О.В. Формирование профессиональных намерений старшеклассников в условиях личностно-ориентированного образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 05.02.06 / Якутск, 2002. – 145 с.
3. Профессиональный ориентир: учебно-методическое пособие для классных руководителей / Сост. Г.Е. Григорьева, И.С.Литвина, А.В.Карабан. – Минск: Современное слово, 2009. – 160 с. – (Библиотека учителя).
4. Практикум по психологии профессиональной школы/Под ред. Э.Ф. Зеера. Свердловск, - 1990. – с.26 – 33.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хомченковская В.О., УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 5 курс
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Целенаправленное формирование экономической ответственности личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью предполагает использование системы разнообразных воздействий на учащихся, важнейшими среди которых являются организация эколого-экономического и экономического образования учащихся начальных классов и вовлечение их в различные виды общественно полезной деятельности. Акцентирование внимания на каком-либо одном из названных направлений (экологическом или экономическом), абсолютизация значения одного из них в ущерб другому не могут не сказаться на эффективности воспитательной работы. Речь, следовательно, может идти только о гармоническом сочетании этих двух путей, каждый из которых выполняет свои особые, специфические функции в воспитательном процессе, то есть об организации эколого-экономического образования.

Ответственное эколого-экономическое поведение учащихся предполагает овладение ими системой нравственных эколого-экономических норм как обобщенных требований общества к личности. Однако знание школьниками этих норм и требований, усвоение ими нравственных эколого-экономических идеалов еще не гарантирует соответствующего поведения, а лишь является одним из необходимых условий формирования осознанных нравственных эколого-экономических потребностей, взглядов, убеждений, вне которых не может быть сформировано ответственное эколого-экономическое поведение.

Боровицкий П.И. отмечает, что среди педагогов бытует подход к эколого-экономическому воспитанию как к этапу воспитательной работы, предшествующему организации практической деятельности школьников. Такой подход значительно сужает функции эколого-экономического образования. Практическая деятельность школьников должна не только предвостанавливаться разъяснением нравственных эколого-экономических норм, но и постоянно сопровождаться процессом усвоения и осмысления нравственных эколого-экономических ценностей и нравственных эколого-экономических требований общества [1].

Условно можно выделить три важнейших этапа в осуществлении эколого-экономического воспитания младших школьников с целью формирования у них экономической ответственности как качества личности:

- ✓ Элементарное ознакомление учащихся с сущностью экономической ответственности как нравственной нормы. На этом этапе решаются следующие конкретные воспитательные задачи: обосновывается значимость данного нравственного качества для морального облика современного человека; преподносятся образцы, примеры экономически ответственного отношения современных людей к выполнению своих общественных обязанностей, своего долга перед обществом, самим собой; выявляются имеющиеся у учащихся представления об экономической ответственности, формируется понятие о данной этической норме, организуется работа по осмыслению значимости экономической ответственности как для конкретной личности, так и для общества в целом.
- ✓ Дальнейшее разъяснение сущности данной моральной нормы, расширение и углубление самого понятия «экономическая ответственность», выявление уровня его усвоения и правильности понимания осуществляются на основе упражнения учащихся в ответственном отношении к выполнению общественных обязанностей. Большое внимание уделяется формированию у школьников правильного внутреннего отношения к данному нравственному требованию, осмыслению ими личного ответственного (безответственного) отношения к выполнению общественных обязанностей, активизации и стимулированию процесса выработки у каждого младшего школьника правильных мнений, суждений, взглядов на факты как собственного ответственного (безответственного) отношения к выполнению поручений, так и других членов коллектива. Проводится специальная работа, направленная на выработку у учащихся умения давать оценку действиям и поступкам (своим и товарищей) с точки зрения их соответствия усваиваемой моральной норме, ориентирующая их на самовоспитание, на необходимость самокорректировки своего эколого-экономического поведения.
- ✓ Данный этап предполагает решение таких вопросов, как подведение учащихся к осознанию изменений в собственном поведении, в своем моральном развитии; формирование умения видеть и оценивать изменения, происходящие в нравственном облике окружающих людей, способности за поступками улавливать проявления определенных нравственных качеств [2].

Процесс усвоения учащимися эколого-экономических понятий – сложный и длительный, он требует от школьников более высокого уровня мышления, так как сами эколого-экономические понятия являются результатом абстрагирующей деятельности, мышления. В связи с длительностью этого процесса необходимо соблюдать определенные этапы и принципы преемственности в усвоении представлений и понятий.

Структурно-функциональная модель эколого-экономического образования в учебной деятельности младших школьников включает три функциональные подсистемы:

- ✓ *информационно-аналитическую*, определяющую направления анализа информационного потока, отбора и конструирования содержания эколого-экономического образования, разработки информационно-методического обеспечения экообразовательного процесса;
- ✓ *экспертно - управляющую*, задающую механизм организации экопедагогического процесса на разных уровнях, каналы, средства, технологии ввода эколого-экономической информации в образовательное пространство;

✓ *прогностико - мониторинговую*, отслеживающую качество эколого-экономического образования и проектирующую программы индивидуального развития обучаемых и вариативные экоориентированные образовательные модели на основе имеющихся ресурсных возможностей [3]:.

Необходимость эколого-экономического образования в начальной школе вызвана тем, что именно этот возраст наиболее благоприятен для развития и формирования отношения к окружающему миру. По мнению американского ученого-психолога Б.С. Блума в возрасте 7-8 лет в растущем человеке складывается и проявляется до 70% его личностных качеств. Именно в период начального обучения складывается ядро личности [4].

Логика организации эколого-экономического образования младших школьников предполагает также поэтапное использование его многообразных форм. На первом этапе – это беседы, рассказы, лекции, доклады и т.п., в ходе которых сообщается определенный объем эколого-экономических знаний об экономической ответственности. Методика их проведения направлена на развитие внутренней активности учащихся. На последующих этапах используются уже диспут, конференция и т.п. В процессе их организации и проведения учащиеся начальных классов ставят перед собой необходимость осознать и выразить свое личное отношение к обсуждаемым вопросам эколого-экономического характера. На втором этапе – это дискуссии, диспуты, дебаты эколого-экономической направленности. На третьем этапе – практические занятия эколого-экономического характера. На всех этапах организации эколого-экономического образования учащихся начальных классов важное место должна занимать работа, направленная на формирование у учащихся понятия об ответственности.

Эффективным методом преподавания экономики и экологии в начальных классах являются различные игры, которые (наравне с трудовым обучением) стимулируют активность детей, формируют способность самостоятельно ориентироваться в учебных и жизненных ситуациях, поддерживать интерес к предмету. Отдельные элементы эколого-экономического образования могут вводиться с 1 класса посредством деловых игр. Многие школы осуществляют экономическое образование в начальной школе. Однако, несмотря на это, основной формой эколого-экономического образования в начальной школе является беседа.

Опираясь на анализ педагогической литературы, учебных планов, изучение исследовательских работ, можно отметить, что внимание к эколого-экономическому образованию младших школьников средствами игры постепенно возрастает, и с течением времени проблема экономической подготовки в начальных классах актуализируется. Но, несмотря на этот факт, рассмотрение этой проблемы в контексте нового витка в эколого-экономическом развитии общества требует доработки и более детального рассмотрения.

Современная ситуация взаимодействия общества с окружающей природной средой объективно требует разработки целостного содержания эколого-экономического образования, в рамках которого необходим целенаправленный процесс формирования эколого-экономических ценностей школьников.

Список цитированных источников

1. Боровицкий, П.И. Методика преподавания естествознания / П.И.Боровицкий. – СПб: Детская литература. - 2005. - 250 с.

2. Петросова, Р.А., Голов, В.П., Сивоглазов, В.И. Методика обучения естествознанию и эколого-экономическое воспитание в начальной школе / Р.А. Петросова, В.П.Голов, В.И. Сивоглазов. – М: Академия. - 2004г. – 390 с.
3. Кольваногих, Л.М. Преподавание естествознания в системе развивающего обучения. Начальная школа / Л.М. Кольваногих. – М. – 2005. – 310 с.
4. Гринева, Е.А. Задания экологического содержания. Начальная школа / Е.А. Гринева. - М, 2003г., с. 43-44.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Храмова М.А., УО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева», 5 курс,
Научный руководитель: Буянова И.Б., кандидат педагогических наук, доцент

Начало обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, так как связано с необходимостью адаптироваться к новым микросоциальным условиям. Этот процесс сопровождается разнообразными сдвигами в функциональном состоянии и в значительной мере затрагивает психоэмоциональную сферу. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка.

Поступление в школу, смена обстановки предъявляют повышенные требования к психике ребенка и требуют активного приспособления к этой новой общественной организации. Не у всех детей оно происходит безболезненно, это может определяться состоянием ребенка, психологической готовностью к обучению и рядом других факторов [1, 104].

Современная жизнь требует от человека хорошо развитых познавательных способностей, так как именно они выступают главными компонентами человеческой деятельности и являются необходимым звеном для формирования развитой и самостоятельно мыслящей личности.

Значительную роль в достижении этой цели отводят начальной школе, так именно в этот период происходит интенсивное развитие умственных способностей младших школьников.

Если до настоящего времени школа ставила своей основной целью обогатить учащихся определенной системой знаний, умений и навыков, то сейчас основная задача школьного обучения заключается не столько в том, чтобы учащиеся получили некий объем знаний, сколько в том, чтобы они самостоятельно нашли пути решения учебных проблем, самостоятельно научились добывать знания, задача учителя лишь направлять в нужное русло. Однако, чтобы успешно развивать познавательные процессы в учебной деятельности, необходимо искать новые методы и средства обучения.

На основании анализа опыта работы педагогов можно утверждать, что использование компьютера в процессе обучения в адаптационный период является одним из эффективных средств обучения.

При помощи компьютерных игр младший школьник быстрее адаптируется к обучению в школе, если:

- применение компьютерных игр позволяет моделировать различные жизненные ситуации,
- при этом развиваются творческие и познавательные способности детей.

Нами было проведено исследование на базе МОУ «Гимназия № 23» г. Саранска. В эксперименте принимали участие учащиеся первого класса в количестве 26 человек. Исследование проводилось в декабре, именно к этому моменту должен был пройти период наиболее острой физиологической адаптации. В рамках исследования нами было проведено анкетирование учащихся первого класса, родителей, учителя-классного руководителя учащихся первого класса. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе в данном классе невелик.

Оценивая общую адаптированность первоклассников, мы выявили, что для 43,7 % учащихся характерен низесредний уровень адаптированности, 48,2% школьников имеют средний уровень адаптированности, и лишь 8,1% первоклассников имеют высокий уровень адаптированности.

Полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по социально-педагогическому сопровождению процесса адаптации первоклассников к обучению в школе, предупреждению дезадаптации младших школьников, что предполагает поиск наиболее эффективных форм взаимодействия педагога с первоклассниками в первые месяцы обучения детей в школе.

Одной из таких форм является использование компьютера в процессе обучения. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления компьютеризации обучения: изучение информатики, а также его использование при изучении различных предметов. При этом компьютер является действенным средством повышения эффективности обучения.

Умение грамотно организовать работу на уроке, создать условия непринужденности и заинтересованности у всех учащихся позволяет учителю использовать дополнительные возможности (например, применение компьютерных игр) для развития способностей каждого ребенка. Такая организация занятий помогает в более короткое время вспомнить и закрепить те приемы, которые известны детям с дошкольного возраста [2, 85].

Использование компьютерных игр на уроках в первом классе позволяет решать широкий спектр задач: развитие логики, внимания, наблюдательности, творческих и познавательных способностей, создание положительного эмоционального настроения. С помощью компьютерных игр дети могут раскрываться совершенно неожиданно для всех и себя, быть интересными, веселыми.

Также компьютерные игры не только стимулируют индивидуальную деятельность, их творческий потенциал, но и являются замечательным средством объединяющих детей в различных групповых играх, способствуя их общению.

Использование манипуляторов (компьютерной мыши, клавиатуры) способствует развитию моторики детей. Все это в целом содействует возникновению эмоционального комфорта, чувства более полноценной жизни, что важно для нормального развития личности ребенка.

Нами было проведено несколько уроков в первом классе с применением компьютера. Все дети работали на занятиях увлеченно, были внимательны. Им нравилось работать на компьютере, они быстро решали поставленные перед ними задачи.

Работы детей были разнообразны, каждый по-своему увидел и представил картину решаемой задачи, которую потом и изобразил в своем альбоме.

Особенно важно применение компьютеров после продолжительного объяснения нового материала или многократного повторения способа изо-

бражения, чтобы снять у ребенка усталость. Во внутреннем (содержательном) плане компьютерные игры во многом сходны с традиционными играми, но имеют и принципиальные отличия.

Во-первых, многие компьютерные игры строятся по принципу постепенного усложнения игровой и дидактических задач, как бы поддерживая ребенка в «зоне ближайшего развития».

Во-вторых, такая «этапность», заложенная в программе, часто не позволяет перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня. В других играх можно с помощью выбора в «меню» произвольно выбирать уровень сложности задания. В некоторых играх программа сама подстраивается под ребенка и предлагает ему новые задания с учетом его прежних ответов: более сложные, если задания выполняются успешно, или более простые – в обратном случае.

В-третьих, многие игры, в отличие от традиционных, содержат элементы случайности. В компьютерных программах этот технический прием широко применяется для придания игре новизны, неожиданности, чуда. Как бы вдруг могут возникать новые персонажи, новые ситуации, неожиданные явления и взаимосвязи, случайно возникающие, динамично изменяющиеся даже внутри одной игры, чего не бывает в играх традиционных.

Компьютерные игры, в отличие от других видов игр, позволяют ребенку увидеть не только продукт своей деятельности, но и динамику творчества. Все это ведет к способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности [3, 37].

При проведении исследовательской работы в первом классе нами был сделан вывод, что при применении компьютерных игр появились новые возможности:

- социальная и познавательная активность детей: имеется в виду уровень субъективного контроля ученика, интеллектуальная инициатива;

- компетентность школьника как ученика: имеется в виду его самостоятельность, информационная грамотность, уверенность в себе, проявляющиеся в способности принять решение, а также ориентация на задачу и конечный результат, ответственность, социальная независимость;

- способность ребенка к самореализации : в частности, стремление к реализации знаний в программных продуктах, в познавательной внеучебной деятельности, успешность реализации, удовлетворенность результатами деятельности;

- гармоничная индивидуальность, соотношение практического и вербального интеллекта, эмоциональная стабильность, соотношение гуманитарных интересов и информационных потребностей, активности ребенка, его компетентности;

- у детей появляется новое направление общения – они активно обсуждают компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий.

- обогащается детский словарь, дети легко и с удовольствием овладевают новой терминологией.

Все это способствует развитию речи, повышает уровень произвольности и осознанности действий.

Внедрение компьютерных технологий в органическом сочетании с традиционными средствами воспитания и обучения входят в жизнь на ранней ступени образования, повышая качество обучения, способствуя развитию ребенка как творческой личности. Это не только обогащает учебно-

воспитательный процесс, но и играет неограниченную роль в том, что ученики смотрят на компьютер не как на дорогую игрушку, они видят в нем друга, который помогает им учиться, познавать мир, мыслить и творить.

Список цитированных источников

1. Платонова, А. А. Успешное завтра будущего первоклассника / А. А. Платонова // Начальная школа. – 2005. – № 5. – С. 102 – 104.
2. Клейман, Т. М. Школа будущего : компьютеры в процессе обучения / Т. М. Клейман. – М. : Радио и связь, 1997 – 85 с.
3. Заничковский, Е. Ю. Проблемы информатики – проблемы интеллектуального развития общества. / Е. Ю. Заничковский // Информатика и образование. – 1994. – № 2. – С. 37 – 40.

МЕТАДЫЧНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА НАВУЧАННЯ САЦЫЯЛЬНА-БЫТАВОЙ АРЬЕНЦІРОЎЦЫ НА АМУНІКАТЫЎНА-ДЗЕЙНАСНАЙ АСНОВЕ

Чычкова Ж.І., Аршанскі раён,
настаўнік-дэфектолаг вышэйшай катэгорыі,
УА “Крапівенскі ДВПК дз/с-СШ”

Разгледзім некаторыя формы правядзення ўрокаў сацыяльна-бытавой арыенціроўкі (СБА) з пункту гледжання арганізацыі камунікатыўна-дзейнаснага падыходу да іх. Форма сюжэтна-ролевай гульні падыходзіць да правядзення выніковых ці абагульняючых урокаў па тэме.

В.В.Гладкая прапануе наступную структуру ўрока: 1) апісанне жыццёвай сітуацыі, вызначэнне яе ўдзельнікаў; 2) раздзяленне роляў паміж дзецьмі; 3) дзеянні дзяцей суадносна роляў; 4) узаемаацэнка і ацэнка дзеянняў і паводзін у зададзенай сітуацыі.

На наш погляд, такія ўрокі не толькі даюць магчымасць вучням удасканаліць сацыяльна-бытавыя ўменні, але і актывізаваць іх маўленчую дзейнасць. У ходзе гульні вучні паступова асэнсоўваюць сваё месца ў зносінах, ролю кожнага ўдзельніка зносін, задавальняюць свае камунікатыўныя патрабаванні. Сюжэтна-ролевыя гульні могуць праводзіцца па наступных тэмах: “У краме”, “У аўтобусе”, “Мы ідзем у госці”, “Рыхтуемца да свята”, “На пошце”, “У сталовай” і інш.

Напрыклад, сюжэтна-ролевая гульня “У краме” можа выглядаць наступным чынам: настаўнік у ролі прадаўца, вучань – у ролі пакупніка. Настаўнік перад гульні паведамляе яе умовы: у які магазін прыйшоў вучань (прадуктовы, прамтаварны), нарыхтоўвае прадметы ці іх адлюстроўванні, суадносныя асартыменту дадзенай крамы. Вучань і настаўнік выкарыстоўваюць этыкетныя формы зносін, а потым, па ўмове настаўніка, вучань выбірае патрэбны “тавар”, просіць паказаць яго, пытае “Колькі каштуе”, будзе формы звароту да прадаўца, прадугледжвае, што ён можа адказаць.

Важнай формай арганізацыі вучэбных заняткаў па СБА з’яўляюцца экскурсіі. У ходзе экскурсіі дзеці ў рэальных умовах назіраюць за аб’ектамі навакольнага асяроддзя, вучацца размаўляць з незнаёмымі асобамі, выказваюць свае думкі ў ходзе экскурсіі, дзеляцца ўражаннямі з настаўнікам, сябрам.

Існуе два асноўных тыпу экскурсій па СБА: экскурсія-назіранне, з экскурсія-практыкум. У ходзе арганізацыі настаўнік плануе дзейнасць так, каб дзеці не былі пасіўнымі назіральнікамі за дзеяннямі людзей на прадпрыемствах і установах, у транспарце, у штодзённым жыцці. Важна

выкарыстоўваць пытанні, якія стымулююць пошуковую дзейнасць дзяцей, накіраваную на прызнанне неабходнасці уступаць у маўленчыя зносіны з акружаючымі (спытацца ў прахожага, дзе знайсці патрэбную рэч, як прайсці на пошту, у якой касе купіць білет, як знайсці месца ў кінатэатры згодна білету і г.д.). Акрамя гэтага настаўнік павінен задаваць пытанні, якія стымулююць развіццё пазнавальнай дзейнасці дзяцей: “Як ты лічаш, дзе...?, ...чаму? ...адкуль?”.

Для фарміравання ўменняў сацыяльнай камунікатыўнай культуры выкарытоўваецца прыём стварэння праблемнай сітуацыі, яе аналіз і ацэнка. Напрыклад: “Цябе сільна штурханулі ў аўтобусе. Ты азірнуўся і ўбачыў дзяўчынку (сябра, састарэлага чалавека). Твае дзеянні? Што ты скажаш кожнаму з іх?” Мадэліраванне і аналіз рэальных сітуацый садзейнічаюць фарміраванню камунікатыўна-дзейнаснай кампетэнцыі, спрыяюць фарміраванню трывалых жыццёва неабходных звычак.

Сітуацыя 1. Ты прыйшоў у краму за малаком і ўбачыў невялікую чаргу. Ты вельмі спяшаешся. *Пытанні:* 1) Як ты паступіш? Скажы. 2) Папытай уступіць табе месца ў чарзе. 3) Скажы, што табе могуць адказаць? 4) Як бы ты паступіў у такім выпадку?

Сітуацыя 2. У аўтобус зайшоў састарэлы чалавек, але вольнага месца не было. Нехта сказаў: “Вось хлопчык сядзіць, няхай саступіць месца”. *Пытанні:* 1) Як ты адкажаш на прапанову пасажыра? 2) Раскажы, як ты павінен быў паступіць сам. 3) Пакажы, як ты саступіш месца састарэламу, жанчыне з дзіцяці, сваёй маці.

Сітуацыя 3. Ты запрасіў на абед сяброў, накрыў стол на тры чалавека, але адзін з сяброў прыйшоў не адзін, а з сястрой. *Пытанні:* 1) Раскажы, што ты будзеш рабіць. 2) Як бы ты паступіў на месцы сябра? Раскажы.

У ходзе правядзення ўрокаў СБА шырока выкарыстоўваюцца такія камунікатыўныя практыкаванні, як маналогі-апісанні. Пытанні настаўніка ў выпадку цяжкасцей дапамагаюць накіраваць думку вучня на прадмет гутаркі, будуюцца маналогі-тлумачэнні (чаму табе падабаецца ці не падабаецца гэтая кветка, талерка, ежа і г.д.). Вучні засвойваюць маналогі-віншаванні (з дасягнутам поспехам, са святам і інш.), маналогі-выпраўданні (чаму ў цябе брудныя рукі, няма грабянца). Маналогі дапаўняюцца гутаркамі і дыялогамі. Вучні практыкуюцца састаўляць дыялог па сітуацыі (у парку, аптэцы, бібліятэцы, перадаваць змест дыялогаў). Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі прадугледжвае выкарыстанне розных відаў дзейнасці, у тым ліку выкарыстанне вучэбных заданняў: 1) Раскажы сябру, як ты умееш рабіць... 2) Дапамагі сябру зрабіць... і г.д.

Віды камунікатыўна-моўных заданняў, якія выкарыстоўваюцца на ўроках сацыяльна-бытавой арыенціроўкі:

I. Сфера этыкетных зносін. 1) Раскажы, як ты знаёмішся з вучнем, дарослым. 2) Спытайся, што сябр пазнаў новага. 3) Папрасі прабачэння.

II. Сфера сямейна-бытавых зносін. 1) Пакажы, як ты прымаеш гасцей. 2) Раскажы як ты дапамагаеш маме.

III. Сфера сацыяльна-бытавых зносін. 1) Раствлумач, як дабрацца да азначанага аб'екту. 2) Пакажы ў ролях, як ты набываеш тавары ў магазіне.

IV. Сфера сацыяльна-культурных зносін. 1) Пабудуй гутарку ў сувязі з наведваннем парка, кінатэатра, бібліятэкі. 2) Раскажы, як ты адпачываеш.

Віды камунікатыўна-моўных практыкаванняў, якія выкарыстоўваюцца на ўроках СБА: 1) Работа над скарагаворкамі. (Мама Мілу мыла мылам.

Пракоп і Барыска елі барабарыску.). 2) Расказы пра свайго сябра (па словах-апорах). 3) Спытай аб чым-небудзь у мамы, настаўніка, сябра. 4) Расказы, як ты выканаў работу. 5) Спытайся ў сябра, ці ёсць ў яго дома пакаёвыя расліны. Якую расліну ён жадаў бы мець? Чаму?

Свачасовае і акуратнае выкарыстанне розных відаў дзейнасці спрыяе ўзнікненню ў вучняў цікавасці да ўрокаў СБА, фарміруе рэальныя практычныя і камунікатыўныя ўменні і спосабы выражэння сацыяльных паводзін.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шуляпова О.В., Зубова М.В., ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»
Научный руководитель: Шуляпова О.В., кандидат педагогических наук, доцент

Проблема воспитательного потенциала урока затрагивает различные стороны функционирования классно - урочно- предметной системы современной школы. Базой развития и воспитания ребенка продолжают оставаться фундаментальные знания, которые он получает в ходе образовательного процесса. Однако образование личности должно быть сориентировано не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие самостоятельности, личной ответственности, созидательных способностей и качеств человека, позволяющих ему учиться, действовать и эффективно трудиться в современных экономических условиях. На это ориентирует нас Концепция модернизации российского образования, определяя приоритетность воспитания в процессе достижения нового качества образования [4].

Воспитание является одной из важнейших составляющих образовательного процесса наряду с обучением. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат единой цели: целостному развитию личности школьника.

Важнейшим условием достижения нового качества образования является совершенствование урока - основной организационной формы учебно-воспитательного процесса в школе. Нельзя согласиться с мнением о том, что урок совершенно изжил себя. Дидактические и воспитательные возможности урока далеко не исчерпаны. В.А. Станкевич утверждает, что сегодня настало время рассматривать воспитательный, развивающий и дидактический потенциалы урока с позиций новых целей и нового содержания образования [5].

При выявлении сущности воспитательного потенциала уроков изобразительного искусства в начальных классах нам, прежде всего, необходимо установить категорию «потенциал». Словарь по социальной педагогике определяет: «потенциал (от лат. potentia – сила) – совокупность возможностей, источников, средств, запасов и т.п., которые могут быть приведены в действие, использованы для решения определенных задач, достижения поставленных целей; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (экономический, творческий, жизненный потенциал)» [6, с.215].

Обращаясь к словарному понятию «потенциал» заметим, что последнее время оно получает все более широкое распространение в педагогической науке. Свидетельства тому разнообразны. В. В. Краевский в книге «Методология педагогического исследования» утверждает, что «вопреки застойным тенденциям последних десятилетий именно в это время методо-

логия педагогики накопила подлинно научный потенциал...» [1, с.5]. Укажем так же на работы А.В. Гаврилина, И.П. Подласого, Л.Н. Прохоровой. Скажем и о том, что в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования указано на необходимость «развития интеллектуально-творческого, диагностического, коммуникативного, мотивационно-профессионального потенциала личности педагога» [4].

Даже из такого краткого перечисления видно, что и само понятие «потенциал» и его сочетания с различными определениями входят в понятийно-терминологическую систему современной педагогики. В научной литературе сочетаемость этого понятия с понятиями и категориями сферы образования уже подмечена. В нашем понимании «воспитательный потенциал» – это «совокупность» (воспитательных и образовательных) «средств, запасов, которые могут быть... использованы для... достижения определенной цели» – формирования гуманной творческой личности.

Сказанное помогает осознать незаменимую роль искусства в достижении данной цели. «Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих ее поведение в многообразных жизненных ситуациях» [2, с. 191].

Решению этого вопроса может способствовать обращение к различным видам искусства, в том числе и изобразительному. Изобразительная форма художественного мышления порождает свои образные системы, заставляя субъекта мыслить эмоционально окрашенными зрительными образами. Это обеспечивает возможность прочувствовать сложнейшие явления действительности, определить и сопоставить с ними собственные эстетические предпочтения, закрепить последние в сознании и передать другим. Изобразительное искусство, заключая в себе значительные педагогические возможности, является тонкой и мощной школой художественного образования и нравственно-эстетического воспитания, развития эмоциональной культуры личности.

«Воспитательный потенциал уроков изобразительного искусства» мы определяем как совокупность воспитательных и образовательных средств, запасов и возможностей, содержащихся как в творческом наследии художников (произведениях искусств, других творениях и толкующих их посредников), так и в самостоятельной деятельности детей, которые могут быть использованы в ходе урока в целях формирования гуманной творческой личности.

Использование воспитательного потенциала предполагают взаимную согласованность содержания материала, его построение и отбор, которые определяются общими целями воспитания с учетом учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой учебного предмета. Проблему целостного использования воспитательного потенциала следует выводить из дидактического принципа систематичности, который отражает более философское понятие о связи явлений и согласуется с физиологическим и психологическим понятиями о системности в работе мозга. Применение принципа систематичности нельзя ограничивать рамками одного предмета. Он предполагает установление межпредметных связей, преемственность и перспективность

развития знаний. Через межпредметные связи отражается живая связь явлений в понятиях человека [2].

Осуществление системности в использовании воспитательного потенциала содействует:

а) формированию целостного взгляда учащихся на человека, природу и общество;

б) повышению эффекта педагогического воздействия на умственную, эмоциональную и физическую сферы личности в их взаимодействии;

в) осуществление всех сторон воспитания в их органическом единстве.

Кроме того, на уроках ИЗО эстетическое воспитание в младшем школьном возрасте, по своей сути предполагает использование всего комплекса воспитательного потенциала, так как на основе этических и эстетических норм, критериев и оценок определяется нравственно-эстетическое отношение человека к миру, его творческая и художественная деятельность.

Воспитательная деятельность на уроках изобразительного искусства проявляется в социально-личностном плане. Художник своей преобразовательной деятельностью стремится воздействовать на тех, кому обращается через свое произведение, и стремится донести до этих зрителей, слушателей, читателей определенные нравственные ценности, осуществляя таким образом воспитательную деятельность. Как правило, в своем творчестве младший школьник, прежде всего, обращается к самым близким людям – к своим родителям и именно их внимание, их отклик он старается получить. Именно с ними, осознанно или неосознанно, он пытается говорить через свое маленькое произведение.

Учебный предмет «Изобразительное искусство» имеет свою специфику и требует во многом нетрадиционного подхода к уроку. Урок должен быть не только источником знаний, аккумулирующим содержание художественного образования, но и средством развития восприятия и художественного творчества. Урок должен способствовать формированию творческих возможностей, духовной культуры, эмоционального отношения к действительности, нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное в жизни и искусстве. Это возможно только, если удастся закрепить в сознании ребенка понимание прочной связанности искусства с его личным миром, миром мыслей и чувств каждого человека [3, с. 102].

Л.Н. Столович в своей статье «Эстетическое воспитание и знакомство ребенка младшего школьного возраста с искусством» отметил, что в искусстве удовлетворяются интеллектуальные, эмоциональные, эстетические, нравственные потребности человека. Выражаются эти потребности в художественной деятельности, которая «характеризует не только процесс создания произведения искусства, но и процесс его воспитания, освоения его личностью и обществом» [по 5].

Необходимо отметить, что деятельность младшего школьника при знакомстве с произведением искусства очень сходна с деятельностью художника. Этот возраст считается особенно эмоционально насыщенным. Эмоции ребенка, развиваясь, изменяются качественно, становятся более сложными, глубокими, устойчивыми. Ребенок постепенно учиться подчинять свое поведение не только непосредственным эмоциональным побуждениям, но и сознательно поставленным задачам.

Основное, что характеризует особенности развития эмоциональной сферы младшего школьника, - это формирование нравственно-эстетической

стороны личности ребенка. Разрешая эстетически сложные ситуации, ребенок накапливает необходимый практический опыт морального поведения в коллективе, испытывает чувство морального удовлетворения от выполнения этических норм.

Огромный эмоциональный опыт ребенок приобретает в процессе общения с искусством, постигая смысл и усваивая те общечеловеческие ценности, которые воплощены в художественных произведениях. Это еще раз подтверждает мысль, что занятия изобразительного искусства следует отнести к наиболее благоприятным средствам развития нравственно-эстетического воспитания младшего школьника.

В начальной школе очень важно уделять внимание развитию логического мышления ребенка. Но необходимо помнить, что у младших школьников личностная ориентация направлена на предметный внешний мир, у детей ярко выражено наглядно-образное мышление и эмоционально-чувственное восприятие действительности.

Сегодня много говорится о воспитании в детях чувства патриотизма, гражданственности. Это необходимо делать, начиная с раннего возраста. Дети на уроках изобразительного искусства должны познакомиться с памятниками истории, увидеть красоты родной природы, картинки старинных городов России. Важны также темы матери в творчестве художников и прославление труда в изобразительном искусстве. Учитель должен четко представлять, что главная цель преподавания на уроках изобразительного искусства – это воспитание личности с духовно-эстетическими потребностями, способной к творческому труду.

Таким образом, реализация воспитательного потенциала изобразительного искусства в школе должно помогать младшим школьникам познавать окружающую действительность, видеть и понимать прекрасное в человеческих отношениях, формировать стремление заботиться о красоте своего края, дома, своего облика. Учитель должен видеть потенциал уроков изобразительного искусства для развития личности, системная его реализация исключает одностороннее воспитание младшего школьника. Задачами преподавания изобразительного искусства становятся развитие у ребенка интереса к внутреннему миру человека, способности «углубления в себя», осознания своих внутренних переживаний, с одной стороны, и познания окружающего мира, красоты природы, важности духовной культуры, творческого труда людей, с другой. Ребенок должен научиться видеть разные стороны нашей действительности, и к этому имеются все возможности.

Список цитированных источников

1. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – СПб: СПбГПУ, 2001. – 264 с. (21)
2. Левкина, Л. Л. Педагогический потенциал русского изобразительного искусства второй половины 19 - начала 20 вв. : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лилия Ивановна Левкина. – Н. Новгород, 2001 - 227 с. 24
3. Петров, Н. Е. О преподавании изобразительного искусства / Н.Е. Петров // Начальная школа. – 2007. – № 1. – С. 100 – 104.(36)
4. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. - <http://www.edu.ru> (41)
5. Станкевич, В. А. Воспитательный потенциал урока / В.А. Станкевич. - <http://www.education.rekom.ru> 47)
6. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Высшее профессиональное образование, 2002. – 368 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Алексеева С.С.	4	Зубова М.В.	288
Алецкая И.А.	6	Ивашкевич Е.Ф.	104
Аляшкевич А.І.	9	Канцял И.В.	107
Амасович Н.В.	12	Касач Н.Ф.	111
Антонышева А.О.	14	Кирьянова Е.М.	113
Арапова Е.В.	17	Климентенок Е.А.	116
Балаганова Т.В.	21	Козлова В.В.	121
Бардюкова И.О.	24	Козловский С.А.	124
Богатырева Я.В.	26	Комелева Н.А.	126
Бодикова Е.Г.	30	Коробан О.О.	130
Бойко В.С.	32	Корсак М.С.	132
Большунова В.	34	Красько Н.Г.	136
Бородуля В.А.	37	Кривко Д.Н.	140
Бочкова А.А.	42	Крупенченко Н.Н.	143
Брекина Т.В.	39	Курцева К.О.	146
Булка-Майорова Ж.Г.	46	Лабейко Ю.М.	149
Бумаженко Н.И.	50, 53, 57	Лапицкая К.С.	151
Вахромеева О.В.	61	Левченко Е.С.	153
Веремеева Е.А.	63	Лобус С.Н.	53, 57, 157
Гаспирович О.А.	66	Любовицкая Н.В.	160
Говарушкина Н.Н.	69	Мазур А.В.	162
Горновская О.О.	72	Макарова О.А.	246
Горовая А.В.	75	Маковская Е.Г.	169
Гусакова Е.В.	77	Малаховская Т.Н.	172
Данич О.В.	81	Мартинович Н.Е.	166
Данцевич Е.А.	84	Масюгина О.М.	81
Дробыш Н.В.	88	Мацко А.П.	175
Евменчикова М.А.	92	Межевич Н.В.	179
Ефремова И.С.	94	Минаева В.М.	116
Загридуч Н.Г.	97	Мирина М.М.	183
Зайцева А.П.	75	Морозова Ж.В.	12, 186
Земнюкова Л.С.	101	Мухина С.А.	94

Мушкина А.Л.	189	Симолкина Т.В.	246
Наталевич Г.А.	193	Соколовская А.О.	249
Нестерович О.С.	199	Спирин С.В.	252
Несчастливый А.В.	196	Станкевич Н.Л.	258
Никитина Ю.Ю.	202	Старастенко А.В.	256
Нифадьева Л.А.	206	Талайко В.Н.	264
Пойда О.В.	209	Таливанов А.В.	26
Полянская Т.В.	212	Таразевич Н.С.	268
Потапенко Е.О.	214	Третьяк-Тихонович А.В.	272
Пошелюк Т.	217	Тыкоцкая А.А.	276
Прокофьева О.О.	179	Феофанова А.В.	75
Пшонка Н.Н.	221	Хомченковская В.О.	280
Рябцева К.Ю.	225	Храмова М.А.	283
Савочкина К.Ю.	229	Храмцов А.А.	107
Салимзянова Г.Р.	232	Чычкова Ж.И.	286
Сёмуха А.С.	239	Шашуткина Т.И.	50
Серикова Л.А.	236	Шуляпова О.В.	288
Сидор Е.И.	242	Яскевич Л.С.	166