

110



ВГУ имени П.М. Машиерова



МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ВЫПУСК 12

ВИТЕБСК 2021

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Педагогический факультет

МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник статей студентов,
магистрантов, аспирантов*

ВЫПУСК 12

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2021*

УДК 378.147:37.02(082)
ББК 74.480.278я43
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 23.12.2020.

Сборник основан в 2009 году

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

Р е ц е н з е н т ы :
доцент кафедры социальной работы УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»,
кандидат педагогических наук, доцент *Л.А. Силук*;
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования
Института инклюзивного образования УО «БГПУ имени Максима Танка»,
кандидат педагогических наук, доцент *В.Э. Гаманович*

Мир детства в современном образовательном пространстве :
М63 сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос.
ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ
имени П.М. Машерова, 2021. – Вып. 12. – 404 с.
ISBN 978-985-517-781-5.

В сборнике представлены материалы исследований по психолого-педагогическим проблемам воспитания и обучения, истории музыки, теории и методике музыкального образования, теории и методике специального образования, социальным проблемам современного общества.

Адресуется преподавателям учреждений высшего образования, педагогам, учителям-дефектологам, аспирантам, соискателям, магистрантам, студентам, слушателям повышения квалификации.

УДК 378.147:37.02(082)
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-781-5

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	11
ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	
Азарченко Г.Ю. ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСКУССИОННОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	12
Азява О.А. СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕЙЗАЖЕМ.	14
Александрович И.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «ЯНДЕКС.УЧЕБНИК» ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ	16
Амасович Н.В. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	18
Амосова Д.В. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	19
Андреева В.С., Жук Т.А. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ	21
Андрон С.С. ВЫХАВАЇЧАЕ ЗНАЧЭННЕ КАЗАК УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА	23
Артюхович А.Р. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ И ИГРЫ	25
Батурина А.М., Сычёва Д.О. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ПРОГУЛКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	28
Башкалова М.А., Лосева Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	30
Бондаренко Ю.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	32
Буйлова В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МНЕМОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ	34
Валиулина А.А. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	36
Воднева М.А. РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	38
Дубакіна К.В. ВІРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСІЯ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	41
Духович В.В. КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ГЕРОЕВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	43
Загорская А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОГО СТРЕТЧИНГА	46
Зуева Д.А. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	48
Ильин Е.А. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	50
Карпенко Н.А., Трусова В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ: НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ	52
Карпенко Н.А., Усандро Л.А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»	54
Кибисова А.В. РАБОТА НАД ФОРМАМИ УСТНОГО ОТВЕТА В IV КЛАССЕ	57

Ковлер М.Ю., Загрекова Д.Е. ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ И СИТУАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	59
Козлова В.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ	61
Копышко А.В. О КЛАСТЕРАХ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	63
Копцева О.А. ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	66
Корепанова О.С. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Красникова Е.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	70
Крицкая А.С. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ	72
Крицкая Н.В., Данич О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	74
Кудряшова Т.Р. О РАБОТЕ С ПОДТЕКСТОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	76
Кунтыш М.Ф. ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПРЕДИКАТОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА	78
Лазакович Е.О. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	80
Лакисова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ	82
Лемешко К.А. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ	84
Леонова Е.Д. ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	86
Луговская А.С. РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	88
Лукашевич Р.Н. РОЛЬ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»	89
Морецкая М.В. ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»	91
Мужейко И.А. НЕГАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В АДЪЕКТИВНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ	93
Никифорова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В УСВОЕНИИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЧАСТЕЙ РЕЧИ	95
Оксенчук А.Е., Шнипова Т.А. СПЕЦИФИКА СЛОВНИКА ПРЕДИКАТНОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	98
Орлова С.Н. РЕЖИССЕРСКОЕ ВИДЕНИЕ ПОСТАНОВКИ СКАЗОК Г.Л. ШАКУЛОВА	100
Осипова Т.В., Мальцева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	102
Повстанко Л.А. ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	104
Политыко Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	106
Полушина О.А., Мальцева Е.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ПРОПОРЦИОНАЛЬНУЮ ЗАВИСИМОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	108

Польща А.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ GOOGLE НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО НАЛАЖИВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	110
Полякова А.В. ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	112
Прищепа М.М. СПЕЦИФИКА КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	115
Пушкина О.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
Радкевич К.В., Сиргеенко В.В. ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	119
Свищёва К.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ МИКРОДИАЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	120
Семенова Е.В. РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	122
Сердечная Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЧТЕНИЮ	124
Тихомирова Е.В. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	126
Тихонова Т.А., Охрименко Т.С. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	128
Умпирович А.А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА	130
Урбан А.П., Урбан Е.П. АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	132
Фуникова Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	134
Хао Сюе. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ	136
Хищенко В.Л. ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	138
Хлусова А.Л. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ IV КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРОПЫ ЗДОРОВЬЯ КАК НЕТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ	141
Цыбульская Д.И. ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ	143
Цымбал И.В., Новикова А.Ю. ПРОБЛЕМНЫЙ ВОПРОС КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКА	145
Цымбал И.В., Новикова А.Ю. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	147
Шарапова И.А., Каспирович А.Г. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	150
Шереленкова А.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В УКРЕПЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ..	152
Шишова Л.В. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	154
Шишова Л.В., Морецкая М.В. ПОНИМАНИЕ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ТЕКСТА КАК НАВЫК ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	156
Шнипова А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	157
Шнипова Т.А. ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОМ САДУ	160

Яковлева Д.С. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	162
Янушковская А.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	164
Ячник П.А. ЭТАЛОН ВОСПИТАННОСТИ И ОБРАЗОВАННОСТИ В АДЪЕКТИВНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ	166

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авдей К.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	169
Акутёнок Ю.Ч. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	171
Бодю М.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ОПФР	173
Бочковская И.С. КОРРЕКЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	175
Вилим Д.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	178
Виллем М.Ж. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	180
Власова И.С. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	182
Габрукович Я.И. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	184
Гришкина Е.Д. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	186
Долгая О.Ю. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	188
Дулёбова К.Д. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	189
Жерносек В.Н. ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	191
Журавкина Я.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	193
Иванова В.С. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	195
Карпова В.А. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	198
Качанова А.В. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	200
Лучиц Е.А. СИСТЕМНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.	202
Минченкова О.И. АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	204
Муравицкая Д.В. СПЕЦИФИКА ВИКТИМИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	206
Петкевич К.Н. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	208

Плестова Н.В. ПОДГОТОВКА К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	210
Полякова М.А. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	212
Пульянова Т.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	214
Сафаралиева А.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	216
Хватынец Е.А. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	218
Хомич А.С., Кухаренко Т.С. ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	220
Чобот Ж.П. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	222
Шавлюга А.Л. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «СОЦИАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ»	225
Шаганова Е.Н., Кухаренко Т.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	227
Швед Д.А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	229
Шукурова С.Б. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	231
Юдина А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	233

ЧАСТЬ III. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова С.А., Ананченко Г.В. ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ФИЛАРМОНИИ	236
Ananchenko G.V., Orup T.V., Yang Yu. FEATURES OF THE FORMING OF THE UNDERSTANDING OF MUSICAL GENRES FOR ELEMENTARY SCHOOL PUPILS ...	238
Баои Чэнь, Лян Хэ, Демещенко Е.А. ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	240
Bilova N.K., Se Lifen. VOLITIONAL ASPECTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF MUSIC TEACHERS-CHOIRMASTERS.	242
Boheng Chen. THE ROLE OF CLASSICAL MUSIC AS A MEANS OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC ABILITIES	244
Бугай А.А. ВОЗДЕЙСТВИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»	247
Вэй Ли, Слепцова Л.Ю. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ	249
Гимро Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ БАЯНА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	251
Jingxian Zhang. CHORUS IS ONE OF THE MAIN MEANS OF SCHOOL MUSIC AND AESTHETIC EDUCATION	253
Ельцова Н.А. ЛОЖКИ: ОТ ПРЕДМЕТА БЫТА ДО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА	255

Зеленко Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХОРОВОМУ КЛАССУ	257
Иванова П.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	259
Калист Е.Л., Кручковская Н.А. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	261
Корженева Р.И., Мартинович Н.Е. ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	263
Линью Ли, Шуай Чжан. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» И «МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ»	265
Лин Гань, Сианян Джао. МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	267
Маркова А.И. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	269
Нетеса С.А. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	271
Новиков А.А. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ)	274
Огородникова С.М. ИЗУЧЕНИЕ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНЦЕРТНОЙ И КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	276
Orup T.V., Jie Li. MUSICAL CONCEPT FORMING OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS	278
Orup T.V., Chao Yuan. THE GROWING OF A VALUE-BASED ATTITUDE TO MUSICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF ARTISTIC ANALYSIS OF MUSICAL WORKS FOR ELEMENTARY SCHOOL PUPILS	280
Piaoriao Tan. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN THE ORGANIZATION OF MUSIC EDUCATION IN CHINA	282
Полозова Ф.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	284
Райен Чоу. РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ	286
Раковский С.П. РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	288
Сионян Ли, Лэй Пин. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА ..	291
Судник К.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТАНЦЕВАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	293
Сыин Чэнь, Кущина Я.Н. ФИЛОСОФИЯ ТАНЦА: РАЗЛИЧИЯ И ПОДОБИЯ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫК», «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЯЗЫК» И «ЯЗЫК ТАНЦА»	295
Tianqi Gao. THEORETICAL ASPECTS OF UNDERSTANDING THE CONCEPTS OF “CREATIVITY” AND “CREATIVE ABILITIES”	297
Хао Цю. О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	299
Zhu Xinyu. WAYS TO DEVELOP STUDENTS' CREATIVE ABILITIES IN MUSIC LESSONS	301
Хуэй Чжан. РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	303
Цзе Юань. МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	305
Цзиньна Цзяо. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	307

Цзялэ Чэнь, Шаопин Ду. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	309
Цзя Цзин. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	310
Цянь Ли, Слепцова Л.Ю. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	312
Chengyu Song. DEVELOPMENT OF PUPILS' CREATIVITY IN MUSIC CLASS	314
Чэньчэнь Гэ, Сюань Лю. СПЕЦИФИКА ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ	316
Чэньюй Сун, Хуайтун Тан. ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ», «ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	319
Чжихан Ван, Мэнсинь Хуан, Цзюань Ма РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	321
Шабадрова Н.М. МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	323
Шишко А.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ТРУДОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	325
Ян Лю. ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	326
Ярош М.С. СРЕДСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	328

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Алексеева Т.В. РЕСУРСО- И ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЗЕЛЕННЫЕ ШКОЛЫ» (ОПЫТ РАБОТЫ В ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 12 Г. ВИТЕБСКА ИМЕНИ Л.Н. ФИЛИПЕНКО»)	331
Азаренок К.Н. ЗАЩИТА ПРАВ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	333
Ананченко К.Г. ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z	335
Бельская Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ	337
Буйлова В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ V–VIII КЛАССОВ ЧЕРЕЗ РАБОТУ ОБЪЕДИНЕНИЯ ПО ИНТЕРЕСАМ «АГИТБРИГАДА «РЕЦЕПТОР»»	340
Василёнок К.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	342
Вырлан И.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	344
Гурчинская А.Р. ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ К АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ	346
Дорофеева В.С. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	348
Іванова Г.У., Вастокава А.У. ФАРМІРАВАННЕ ПРАЕКТНАЙ КАМАНДЫ Ў ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ	351
Крук В.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛЕЙБЕК-ТЕАТРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТОВ	353
Кишкович С.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	355
Клятченко К.В. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА	358
Коваленко А.И., Шмелёв А.А. ВОЛОНТЕРСТВО КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	360

Коршок Д.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ	362
Кравец И.В., Мартинович Н.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	364
Макаревич А.М. РЕБЕНОК В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЗИТИВНОГО МАТЕРИНСТВА	366
Мешков А.К. ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	368
Петькова С.А. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	371
Рагожкин Е.С. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ РАБОТНИКОВ	373
Рачковская В.И. БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ	375
Розумец А.А., Копышко А.В. О СОСТАВЛЕНИИ КЛАСТЕРОВ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	377
Ружинская К.В., Мартинович Н.Е. РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	379
Савицкая Г.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА	381
Скупейко И.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ФУНДАМЕНТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	384
Стишенок В.Э. МОТИВЫ ПОДРОСТКОВОГО ВАНДАЛИЗМА	386
Торгоня А.В. ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	388
Цветкова Е.И. ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ВЫБОР СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ СУБКУЛЬТУР	390
Цуранова А.И. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	393
Шавлюга А.Л., Павлова О.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	395
Шпак С.Л. РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	397
Щербатюк И.С. ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ МИРА	399
Юран В.П. ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В СССР В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ	401

ПРЕДИСЛОВИЕ

На педагогическом факультете университета стало хорошей традицией ежегодное подведение итогов научной деятельности студентов и молодых ученых в форме сборника научных статей по основным направлениям научно-исследовательской работы кафедр как ВГУ имени П.М. Машерова, так и других учреждений высшего образования.

Нынешний, XII выпуск сборника не стал исключением. В его подготовке приняли участие представители учреждений высшего образования Республики Беларусь, Украины, Китайской Народной Республики и др.

Проблемное поле научных исследований представлено в 4-х разделах: «Психолого-педагогические проблемы воспитания и обучения», «Теория и методика специального образования», «История музыки, теория и методика музыкального образования», «Социальные проблемы современного общества и пути их решения».

Редакционный совет сборника выражает благодарность студентам, молодым ученым и их научным руководителям за предоставленные материалы, которые структурированы в соответствии с программой конференции. Все материалы приводятся в авторской редакции.

Желаем всем дальнейших творческих успехов!

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

ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСКУССИОННОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Азарченко Г.Ю., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. На современном этапе обучения иностранным языкам учителя все чаще прибегают к использованию учебной дискуссии, тем самым моделируя естественные условия речевой коммуникации, поддерживая интерес и мотивацию учащихся. По требованиям личностно-ориентированного подхода при обучении дискуссионному общению необходимо учитывать внутренний мир и психологическое состояние ученика. Следовательно, с методической точки зрения знание лингвопсихологических основ дискуссии не менее важно для организации учебного процесса, чем учет ее особенностей как технологии коммуникативного подхода.

Основная часть. Многие исследователи, такие как И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Г.М. Андреева, С.А. Милорадов, Т.В. Игнатович, Л.С. Выготский и т.д. занимались анализом лингвопсихологической стороны дискуссии. В данной статье мы в большей степени будем опираться на такие труды, как «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» И.А. Зимней, «Социальная психология» Г.М. Андреевой, «Обучение дискуссионному общению на иностранном языке» С.А. Милорадова и т.д. В ходе проведения данного исследования были использованы сравнительный и описательный метод, а также метод анализа и синтеза информации. Цель данной статьи – описать лингвопсихологические особенности дискуссионного общения и их влияние на учебный процесс.

Дискуссия – одна из важнейших форм коммуникации, метод решения проблем описания реальности и своеобразный способ познания, обладающий диагностической и терапевтической функциями. В ходе дискуссии ярко проявляются индивидуально-личностные особенности участников: характер, манера общения, кругозор, эмоциональные и поведенческие особенности и т.д. Результаты дискуссии предоставляют богатый материал для составления психологического портрета ученика, выявления «проблемных зон» и особенностей взаимоотношений в коллективе и т.д. Эффективно проведенная дискуссия способствует улучшению психологического климата в коллективе, способствует самопознанию учеников.

Дискуссия включает в себя коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны. Именно с коммуникации начинается взаимодействие, благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие. С другой стороны, взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализацией или следствием и выражением первого.

Коммуникативная сторона общения представляется нам особенно важной для проведения учебной дискуссии, так как в процессе дискуссионного общения ученики оказывают друг на друга влияние с целью не столько обозначить свою позицию, сколько изменить точку зрения оппонента или приблизить ее к своей. При организации дискуссии необходимо учитывать такие ее характеристики, как 1) взаимодействие лингвистической и социальной составляющих, что обуславливает важность формирования социокультурной компетенции; 2) влияние ситуации общения на вербальную стратегию коммуникантов; 3) значимость единиц коммуникации (утверждений, просьб, извинений

и т.д.), что указывает на необходимость их включения в процесс обучения говорению; 4) предварительное формирование речевого намерения, которое связывается с важностью мотивации учащихся и т.д. Г.М. Андреева также указывает на существование коммуникативных барьеров, которые не только порождают разную интерпретацию понятий, но и различное миропонимание [1, с. 85–86]. При организации учебной дискуссии важно избегать острой социальной тематики (политической, религиозной и т.д.), которая может послужить причиной формирования коммуникативных барьеров.

Второй элемент дискуссионного общения – интеракция есть совместная речемыслительная деятельность, направленная на разрешение проблемы. Ученики должны осознавать необходимость совместных действий и регулировать свою деятельность, исходя из целей коллектива. Для этого им важно понимать не только цель обсуждения, но и свою роль в нем, придерживаться правил участия и ведения дискуссии, в полной мере реализовывать свои дискуссионные умения.

Перцептивная сторона дискуссионного общения включает личностные взаимоотношения его участников. Дискуссионное общение эффективно лишь в том случае, если установлены и поддерживаются доброжелательные взаимоотношения в группе. Негативная атмосфера, возникшая вследствие диссонанса личностных взаимоотношений, неизбежно приведет к неудаче в поиске решения, так как оно как результат состоявшейся дискуссии может не стать взаимоприемлемым для всех его участников.

И.А. Зимняя, характеризуя лингвопсихологические особенности дискуссионного общения, отмечает трехфазность его строения: оно включает побудительно-мотивационную, ориентировочно-исследовательскую (аналитико-синтетическую) и исполнительную фазы [2, с. 45].

Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия как будущего его результата. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность, которая, находя себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится внутренним мотивом этой деятельности [2, с. 69]. Как отмечает И.А. Зимняя, человек, включаясь посредством мотива в активную деятельность, продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал, с большим интересом совершает саму деятельность. Е.И. Пассов выделяет коммуникативную и ситуативную мотивацию общения. Коммуникативная мотивация не зависит от организации учебного процесса, но является фоном для ситуативной мотивации, уровень которой в рамках учебного процесса определяется методом обучения, речевой ситуацией, материалом и т.д. Следовательно, знание учителем мотивов, интересов, преобладающих в классе, дает ему возможность выделить тот круг проблемных тем, который поможет организовать дискуссионное общение с наибольшей эффективностью.

Вторую фазу дискуссионного общения составляет его ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) часть, направленная на исследование условий деятельности, предмета деятельности и его свойств, орудий деятельности и т.п. Это фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности.

Третья фаза – исполнительная, реализующая.

С.А. Милорадов, предлагает модель структуры речемыслительной дискуссионной деятельности, состоящую из следующих этапов: 1) целеполагание и формирование мотива, что предполагает формулирование проблемы и создания условий для ее успешного решения; 2) анализ создавшейся проблемной ситуации и составление плана ее решения; 3) выдвижение гипотезы; 4) обоснование гипотезы; 5) доказательство гипотезы; 6) проверка правильности решения. Обучение этой деятельности начинается через обучение каждой части исполнительного этапа с последующей практикой приобретенных навыков в дискуссионном общении [3, с. 86].

Заключение. Таким образом, дискуссионное общение включает три аспекта (коммуникативный, интерактивный и перцептивный) и отличается трехфазностью строения (побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы). В соответствии с данной концепцией особое внимание при обучении дискуссионному общению необходимо уделять поддержанию интереса и ситуативной мотивации учащихся, а также созданию условий для реализации исполнительной фазы дискуссионного общения.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 432 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Милорадов, С.А. Обучение дискуссионному общению на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Милорадов. – М., 1991. – 144 л.

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕЙЗАЖЕМ

Азява О.А., студентка 3 курса

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

Научный руководитель – Журко А.Б., магистр пед. наук

В современном мире достаточно сложно заинтересовать детей чем-либо, особенно, это касается творчества. Тема рисования постепенно уходит на второй план, дети всё чаще заинтересованы в компьютерных технологиях. Многие родители считают, что у их детей намного лучше получается выполнять любую другую работу, нежели заниматься рисованием. Но использование различных нетрадиционных техник в рисовании говорит о неподдельном интересе не только к изготовлению работ, но и к изобразительному искусству в целом. С помощью «быстрых» техник каждый ребенок сможет на бумаге передать свои чувства, мысли, образы, у каждого ребёнка может получится качественная, красивая, яркая работа, основанная не просто на изображении действительности, а на основе художественного образа и личных переживаний.

Цель исследования – изучить способы активизации творческого потенциала младших школьников при работе над пейзажем. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средней школы № 16 г. Полоцка» в 4 «В» классе. В исследовании приняли участие 24 ученика 4 «В» класса, возраст – 9–10 лет.

Изначально в ученическом коллективе четвертого класса было проведено анкетирование, которое помогло выявить базовые знания о пейзаже, цветоведении и нетрадиционных техниках.

Когда детям задали вопрос, какие цвета они чаще всего наблюдают в природе, 76% учеников ответили, что в природе преобладает зелёный цвет, который у нас ассоциируется с растениями, и голубой (56%), его мы используем при представлении неба.

Если бы детям дали возможность самостоятельно нарисовать пейзаж, то они в основном использовали бы голубой и зелёный цвета, но с небольшим количеством оранжевых оттенков. То, что у учеников природа ассоциируется с голубым и зелёным цветами, объясняется тем, что большая часть детей наблюдает на пейзаже траву (64%), животных (44%), небо (40%). 80% детей согласились с тем, что они любят наблюдать за небом и природой.

Около 20% испытуемых смогли назвать нетрадиционные техники рисования, материалы, которые можно использовать в работе. Некоторые дети уже знали о том, что в рисовании можно использовать целлофан (20%) и воск (16%).

Также в анкете были вопросы субъективного характера по отношению к цвету. Изучив любимые цвета учеников можно сделать вывод, что в данном классе преобладают позитивные и жизнерадостные (48%), целеустремлённые (44%), сдержанные (36%) и эмоциональные (32%) школьники.

Класс разделился пополам, когда у них спросили, переживают ли они за свою работу. Ровно 50% учеников ответили, что да – переживают и ровно столько же ответили, что не переживают.

Таким образом, результат проведенной анкеты говорит о том, что необходимо больше внимания уделить применению нетрадиционных техник на уроках изобразительного искусства. Использовать нетрадиционные техники рисования как способ активизации творческого потенциала младших школьников.

Для реализации поставленных задач было разработано 3 урока изобразительного искусства по теме пейзаж. Каждый урок включал в себя знакомство с новой техникой и применение этой техники в рисовании пейзажа. Ученики в ходе исследования научились применять такие нетрадиционные техники как монотипия, декупаж, кляксография, пальцеграфия. При выполнении пейзажа у каждого ученика была возможность творчески использовать полученные знания о применении «быстрых» техник. В свою очередь работы выполнялись с интересом, каждый ученик проявлял креативность в своей работе. В результате учащиеся выполнили 3 работы в 4 различных техниках рисования пейзажа. Но в работах некоторых учеников можно встретить несколько «быстрых» техник, что говорит о заинтересованности в хорошем результате, повышении творческой активности и творческого потенциала в целом. Изучение рисунков младших школьников показало, что использование нетрадиционных техник рисования повысило творческий подход в работе над пейзажем, также учащиеся не боялись сделать ошибку и пеступили через «боязнь белого листа». В целом, можно сказать, что на уроке была создана ситуация успеха, чему способствовало применение «быстрых» техник.

После проведения исследования в 4 «В» классе было проведено повторное анкетирование. Более 80% учеников указали, что природа ассоциируется с многоцветием, выделили теплые и холодные оттенки. 95% детей выделили, что любят наблюдать за небом и природой. 100% испытуемых смогли назвать нетрадиционные техники рисования, материалы, которые можно использовать в работе над пейзажем.

Каждый учащийся показал ответственное отношение к собственной работе и желание показать наилучший результат.

На основании данного исследования можно сделать выводы, что дети проявляют большую активность при работе с чем-то новым, особенно если это новое является нестандартным. Очень важно заметить, что в ходе исследования было выявлено, что дети очень редко обращают внимание на второстепенные цвета, они замечают лишь то, что в большем количестве и находится на переднем плане.

Результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов при подготовке урока изобразительного искусства по теме пейзаж. Учителя узнают, на какие моменты стоит больше обратить внимание, что надо отдавать должную часть времени урока на теоретическую часть. Также если учитель видит, что по программе идёт сложная тема, и он опасается, что дети до конца не смогут выполнить эту работу, то в большинстве случаев можно использовать нестандартные техники рисования, ведь с их использованием у детей повышается активность, интерес к изучаемой теме, все работы получаются должного качества.

Список цитированных источников:

1. Доровской, А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А.И. Доровской. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 210 с.
2. Озерова, М.В. О детском рисовании / М. В.Озерова. – М.: Студия Артемия Лебедева, 2013. – С. 27–31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «ЯНДЕКС.УЧЕБНИК» ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

**Александрович И.П., учитель математики
высшей квалификационной категории
(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)**

В современных условиях стратегической задачей развития образования является повышение его качества. Рост качества образования в настоящее время связывается с созданием новой образовательной среды, основанной на комплексном использовании информационно-образовательных ресурсов, обладающих большими потенциальными возможностями для оптимизации организации образовательного процесса и повышения эффективности образования.

Цифровые технологии позволяют совершать множество разноплановых задач за кратчайшие промежутки времени. Техника дает ощутимые преимущества при ее грамотном использовании на уроках. Поэтому сегодня перед учителем стоит задача: найти тот сетевой ресурс, который будет способствовать более прочному усвоению учебного материала. Таким сетевым ресурсом для меня и моих учащихся стал Яндекс.Учебник.

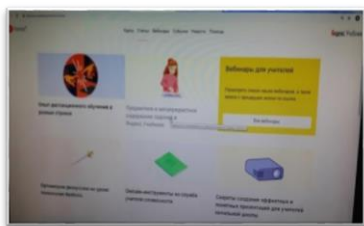
Яндекс.Учебник – это бесплатный онлайн-сервис, где собрано огромное количество заданий по математике, русскому языку, информатике для учащихся 1–7 классов. Около 2 миллионов учащихся в более чем 20 тыс. школ стран СНГ пользуются этим сервисом. Яндекс.Учебник – качественный образовательный продукт, который объединяет методику преподавания и современные технологии.

Яндекс.Учебник помогает в работе педагогам: позволяет экономить время на подготовке к занятиям и проверке заданий, обеспечивает персонализацию и индивидуализацию образовательного процесса, упрощает взаимодействие с учащимися и их родителями и, самое главное, раскрывает потенциал каждого ребенка.

В Яндекс.Учебнике собрано огромное количество заданий разной степени сложности, которые соответствуют школьной программе. Здесь имеются задания, как для отработки навыков, так и для проверки знаний, а также для подготовки к олимпиадам. Задания разрабатывают опытные методисты с помощью нейропсихологов и экспертных организаций. Детям интересно работать, все задания они выполняют в игровой форме.

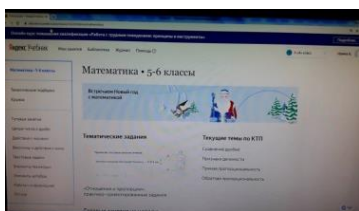
В IV четверти 2019–2020 учебного года педагоги всех учреждений образования были поставлены в сложную профессиональную ситуацию. Каждому предстояло найти ответ на вопросы: «Как обучать индивидуально? Как организовать учебный процесс без потери его качества? Как проводить контроль и наладить обратную связь?». Технические возможности учащихся различны, но средства реализации обучения должны быть общедоступными. Мне в решении всех этих вопросов помог онлайн-сервис Яндекс.Учебник.

С 2020 года компания «Яндекс» построила платформу для полноценного дистанционного обучения. Она объединила инструменты для проведения интерактивных видеотрансляций занятий и общения класса с учителем, а также видеоуроки от ведущих преподавателей по всем предметам. С марта 2020 года в Яндекс.Учебнике появились инструменты для удаленного проведения уроков. Педагоги по всем предметам могут проводить интерактивные видеотрансляции, проверять домашние задания и получать обратную связь от учащихся при помощи чатов и голосовых сообщений. Для этого учителю нужно только зарегистрироваться на сервисе Яндекс.Учебник, перейдя по ссылке education.yandex.ru и выполнив пошаговую инструкцию.

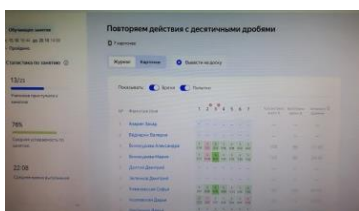


Задания Яндекс.Учебника учащиеся могут выполнять с любых устройств, а учителя получают онлайн-статистику и возможность корректировать план обучения на основе полученной обратной связи.

Для учителей создан проект «Я Учитель». Это программа развития педагогов. Она помогает учителям освоить навыки и практики преподавания, необходимые для обучения детей в современном мире. Здесь можно найти онлайн-курсы повышения квалификации, информационно-практические вебинары, полезные статьи от методистов Яндекс.Учебника.



Учебный предмет «Математика» для V – VI классов на сервисе содержит следующие разделы: «Натуральные числа и действия с ними», «Доли и дроби», «Текстовые задачи», «Величины», «Работа с информацией», «Элементы алгебры», «Элементы геометрии». Для работы с мотивированными учащимися есть раздел «Математический кружок», «Олимпиадные задания», «Логика».



Учитель, благодаря удобству сервиса, может посмотреть, где и в каких заданиях учащийся допустил ошибки, какое количество времени потратил на выполнение работы, имеет возможность выбирать задания по своему усмотрению, а учащиеся могут их выполнять как в классе, так и дома, следить за рейтингом каждого ребенка (статистика ведется по каждому уроку, каждому ребенку, по всему классу).

Задания из Яндекс.Учебника можно использовать при работе на компьютерах, смартфонах в классе, в групповой и фронтальной работе, для домашних упражнений. Очень удобен сервис еще и потому, что каждое задание учитель может вывести на доску.

Моя задача, как педагога, заключается в том, чтобы показать, что современные технологии позволяют обучаться и развиваться каждому ребенку независимо от его возможностей и способностей. В процессе работы я создаю не только задания на всех учащихся класса, но и индивидуальные, дифференцированные по сложности. В первое время, когда мы с учащимися только начинали работать с сервисом, выдавала задания один раз в неделю. Задания были простые и включали мало карточек, так как задача первого этапа работы: приучить учащихся работать с цифровым инструментом. Постепенно мы с учащимися перешли в режим регулярной работы с Яндекс. Учебником. Просматривая выполнение заданий, я сразу вижу, где были допущены ошибки, и уже планирую последующие задания с учётом пробелов.

Также использую задания для подготовки к олимпиадам и проведения дистанционных олимпиад.

Данные электронные учебники, на мой взгляд, помогают учителю разнообразить урок, пробуждают интерес младших школьников к изучаемому материалу и способствуют более прочному усвоению учебной программы.

Таким образом, использование цифровой образовательной технологии Яндекс.Учебник способствует повышению учебной мотивации, созданию ситуации успеха, повышению качества знаний, самооценки учащихся, интеллектуальному развитию, объективной оценке знаний и умений в более короткие сроки, позволяет сделать процесс обучения интерактивным, мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным.

Список цитированных источников:

1. Степанова, А.А., Использование возможностей цифровой образовательной платформы "Яндекс. Учебник" в образовательном процессе // <https://www.prodlenka.org/stati-obr/blog-uchitelja/4085-statya-ispolzovanie-vozmojnostei-cifrovoi-obrazovatelnoi-platforni-yandeks-ychebnik-v-obrazovatelnom-processe>

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современные тенденции развития общества предполагают особое внимание к сформированности социальных компетенций детей на всех возрастных ступенях. Особое место в жизненном цикле любого человека отводится детству, как наиболее сензитивному периоду для формирования начальных представлений о правилах поведения людей и необходимости соблюдения порядка в социальных отношениях.

Особое место в социальной структуре личности принадлежит правосознанию, которое рассматривается как субъективное восприятие правовых явлений. Русский философ И.А. Ильин заострял внимание общества на тот факт, что человек без правовой составляющей сознания будет жить собственным произволом и терпеть произвол от других.

Формирование правовой культуры личности является результатом правового воспитания.

Мы считаем, что применительно к ранним ступеням формирования личности уместно использовать следующее определение: «правовая культура дошкольника – это: 1) наличие в сознании ребенка элементарных представлений о правах человека и их охране; 2) присутствие в эмоциональной сфере аффективного оценочного отношения к соблюдению этих прав; 3) наличие в действенном компоненте личности поведения, ориентированного на нормы культуры поведения».

Следовательно, основные этапы становления правовой культуры предполагают, прежде всего: 1) ретрансляцию взрослым и «присвоение» ребенком знаний о нормах поведения, характерных для ценностных ориентаций общества; 2) формирование соответствующего отношения к правовым действиям и практике их осуществления; 3) умение жить в правовом обществе.

Современная система дошкольного образования в Республике Беларусь ориентирована на поиск и внедрение инновационных технологий организации правового воспитания. Особое место отводится технологиям педагогической диагностики образовательного процесса и его результатов с целью оптимального целеполагания, выявлению как позитивных, так и отрицательных тенденций.

Анализ образовательного процесса с точки зрения формирования правовой воспитанности старших дошкольников выявил противоречие между: потребностью педагогов учреждений дошкольного образования в объективном процессе изучения уровня правовой воспитанности старших дошкольников и отсутствием целостной технологии педагогической диагностики, ориентированной на процесс правового воспитания.

Для выявления компонентов правовой культуры и их сформированности у дошкольников мы модифицировали методику, предложенную Н.Ю. Ган и, в соответствии с этим, выделили следующие критерии:

- 1) наличие в сознании ребенка элементарных представлений о правах человека и их охране (информационно-нормативный компонент);
- 2) сформированность оценочного отношения к соблюдению прав человека (эмоционально-оценочный компонент);
- 3) реализация правового поведения в различных видах деятельности (действенно-волевой компонент).

Информационно-нормативный компонент является ведущим и характеризуется знаниями и представлениями детей о нормах права и нравственности, правомерном (неправомерном) поведении.

Эмоционально-оценочный компонент выражается в отношении детей к социальным явлениям и определяется ценностными ориентациями ребенка и правовыми установками. Данный структурный элемент ориентирует педагогов на формирование опыта оценочной деятельности поведения.

Поведение и действия детей являются содержанием действенно-волевого компонента. Сущностная характеристика данного компонента – поведенческая: субъект деятельности должен быть готов соотнести свои действия с правовыми нормами и законами, принятыми и одобряемые обществом.

Итогом деятельности ребенка будет выступать опыт правовой деятельности и мотивация действия и поступка.

Применительно к задачам правового воспитания ребенка это означает, что одной из ведущих задач образовательного процесса является формирование опыта социально-правовой деятельности. *Исходя из данных положений категория «опыт социально-правовой деятельности»* трактуется нами как «...психическое образование, формируемое в различных видах деятельности и проявляющееся в принятии ребенком себя как субъекта социально-правового взаимодействия, а в последующем как субъекта познания права, т.е., в конечном итоге, развитием способности самостоятельно осознавать цель социально-правового действия, его мотивы и ценностную направленность».

Мотивационная составляющая определяет движущие силы поступков и действий ребенка, которые в сумме представлены поведенческими реакциями как положительными, так и негативными при достижении целевых ориентиров. Именно мотивация влияет на направленность правового сознания ребенка. На формирование мотивов оказывает влияние как внешние (социальные, культурные и т.д.), так и внутренние (психические особенности личности) факторы.

Содержание указанных структурных элементов определяют исполнительские обязанности субъекта, побуждают его к совершенствованию социально полезных творческих действий, развитию социально-ориентированной активности.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Амосова Д.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Речевое развитие младших школьников – актуальная задача нынешней стадии преподавания русскому языку. Высокий интерес к данному вопросу неспроста: ведь речь – это канал для развития интеллекта, показатель общей культуры человека. Хорошо сформированная речь помогает людям чувствовать себя комфортно в различных сферах жизни, обуславливает способность более точно выражать свои мысли и чувства и глубже понимать чужие [1, 58].

Письменная и устная речь развиваются только в условиях целенаправленного обучения. Согласно изучением специалистов по психологии, способности результативного формирования речи начинают угасать к одиннадцати годам. Для того чтобы не пропустить особенно плодотворный период, необходимо начинать обучение связной речи как можно раньше.

Дети приходят в школу с различной степенью речевого формирования. В начале учебного года, проведя тестирование, необходимо установить исходный уровень владения коммуникативно-речевыми умениями, для того чтобы наметить дальнейшую работу

по развитию речи учащихся. Но результаты будут достигнуты только систематической работой педагога, самих учащихся и родителей.

В первом классе особое внимание уделяется осознанию детьми средств устного общения. Программа каждого следующего года обучения расширяет опыт детей в устном общении: участие в диалоге, дискуссии, построение содержательного монологического высказывания. Понимание чужой письменной речи лежит в основе обучения по всем учебным предметам. Для ребёнка хорошая речь – залог успешного обучения и развития [1, 67].

Цель нашего исследования – речевое развитие учащихся 1 класса.

Задачи: формирование культуры устной и письменной речи; овладение различными социальными ролями; формирование навыков работы в группе.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 28 г. Витебска».

В 1 «Б» классе обучается 28 учащихся, возраст детей – 6–7 лет. В классе есть несколько отстающих детей, но их неуспеваемость обусловлена состоянием здоровья, в целом же уровень успеваемости класса достаточный.

Работа велась следующими этапами:

1. Внедрение заданий по развитию устной речи на уроках обучения грамоте (чтение, письмо).

2. Осуществление работы по этапам.

3. Диагностика уровня развития на данном этапе.

4. Выводы.

На первом этапе в сентябре на уроках обучения грамоте была проведена диагностика «Буквы с картинками», чтобы выявить уровень развития речи учащихся. Затем на каждом уроке по обучению грамоте (письмо) с детьми выполнялись задания «Магнитная цепочка слов», т.е. на каждом уроке учащиеся изучают новую букву и предлагается данное задание. Первое слово предлагает учитель. Каждый следующий ученик повторяет предыдущее слово и добавляет свое, как-то связанное с предыдущим, например:

Цветок.

Цветок, запах.

Цветок, запах, растение.

Цветок, запах, растение, сад.

Цветок, запах, растение, сад, оттенки...

Если систематически предлагать подобные упражнения в качестве разминки, то в результате увеличивается словарный запас школьников, а слова из пассивного словаря переходят в активный. Изменяется и скорость мышления, т.к. хорошо читающие дети довольно легко и быстро подбирают нужные слова, а остальные тянутся за ними.

С детьми выполнялось также такое задание, как «Блиц-турнир». Учитель задает вопросы, учащиеся отвечают, но их ответ должен начинаться на изучаемую букву. Дети с удовольствием выполняют такие задания. При их выполнении обеспечивается психологическая комфортность. Кроме того, улучшается реакция на любые поставленные вопросы.

«Корректоры». Игровая задача – как можно быстрее найти в предлагаемом и одинаковом для всех участников игры тексте (например, в отрывке из художественного произведения, газетной статье или на странице учебника) одно-три заданных учителем слова. Отыскав слова, их необходимо подчеркнуть или обвести кружком. Итог игры и определение лучшего «корректора» проводится коллективно [3, 89].

На уроках по обучению грамоте использовались упражнения «Убери букву и получи новое слово». Сделать это нужно так, чтобы из оставшихся букв получилось новое слово, например: «гроза-роза». Примеры слов: *лось, мрак, спутник, трубка, пенал, рукав,*

семья, тире, тепло, ствол, губка. Задания учащиеся выполняют самостоятельно на карточках.

Итак, результаты диагностики в сентябре показали в целом низкий уровень развития устной и письменной речи учащихся и у 60% класса низкий словарный запас. В начале 3 четверти с детьми была проведена диагностика речевого развития детей по Нефёдовой О.В. Обследование одного ребёнка занимает обычно 15–25 минут; позволяет обследовать устную речь, сделать прогноз успешности/неуспешности обучения чтению и письму. По результатам обследования даются рекомендации родителям.

Ребёнку предлагались 4 картинки из сборника «Рассказы в картинках» Н. Радлова. Инструкция: «Посмотри! На этих картинках нарисован маленький рассказ. Что было сначала? Потом? Расскажи, про что здесь нарисовано». Оценивается правильность расположения картинок, качество рассказа, состояние словаря и грамматического строя речи, умение озаглавить рассказ [1, 19].

Таким образом, результаты диагностики показали, что уровень развития речи учащихся поднялся на 20%; если на каждом уроке будет осуществляться системный подход по развитию речи, то к концу первого учебного года уровень младших школьников значительно повысится. Данные методы позволяют повысить орфографическую грамотность и уровень владения речью за счет наличия сугубо индивидуальной составляющей и постоянного сотрудничества учеников и учителя.

Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2007. – 348 с.
2. Нефёдова, О.В. Диагностика речевого развития детей, поступающих в первый класс / О.В. Нефёдова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 21(125). – С. 901–905.
3. Тучкова, Т.У. Урок как показатель грамотности и мастерства учителя / Т.У. Тучкова. – М.: Академия, 2003. – 69 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ

Андреева В.С., Жук Т.А., студентки 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Для воспитания интереса к обучению принципиально важна деятельность учащихся с языковым материалом наиболее эффективный путь воспитания такого интереса. Многочисленные психологические исследования показали, что возникновение интереса можно программировать через тип учения. Так, если содержание обучения строится как система задач для учащихся, если ученики подводятся к самостоятельному обнаружению теоретических положений учебного курса, если учебная деятельность складывается как движение от задачи к способу действия и потом – к результату, то у школьников возникает внутренняя мотивация к учению.

Под содержанием обучения психологи понимают подлежащую усвоению систему понятий в данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся.

Важнейшей особенностью усвоения понятия является то, что его нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету или явлению. Понятие надо сформировать, а формируется оно у ученика под руководством учителя. Процесс формирования понятий неотделим от выполнения действий с языковыми единицами, раскрывающими их существенные свойства: ни один из признаков понятия не дан школьнику в непосредственном

наблюдении, каждый ученик должен открыть их сам путём действий с языковым материалом. При этом последовательность таких действий становится не только способом раскрытия содержания понятия, но и предметом усвоения. Заметим, что поиск и выделение такой системы действий специфичен для каждого конкретного материала. Покажем, как организуется деятельность учащихся на уроке по теме «Общее понятие о синонимах».

Специфика данного учебного материала такова, что требует организации наблюдений учащихся над языком и различных видов работы, связанных с анализом речевого образца. Естественно, что усвоение понятия о синонимах должно вестись на хороших речевых образцах.

Задачи данного урока очень важны. На уроке школьники должны усвоить, что синонимы это слова, которые обозначают одно и то же явление действительности, что синонимы могут отличаться: некоторыми оттенками значения, стилистической принадлежностью, способностью сочетаться с другими словами. Слова, относящиеся к одной синонимической группе, образуют ряд синонимов. Если слово многозначное, то в синонимические отношения оно может вступать в каждом из своих значений.

Большая часть указанных сведений приобретается учащимися практическим путем.

Усвоение синонимов предполагает формирование у школьников следующих умений: определять общее лексическое значение синонимов; подбирать синонимы к данным словам; составлять ряды слов-синонимов; устанавливать отличия синонимов друг от друга; составлять словосочетания с учетом лексического значения синонимов; определять цель использования синонимов в речи; употреблять нужный синоним в зависимости от коммуникативных целей; выбирать синонимы с учетом их семантических отличий друг от друга; преодолевать неоправданное повторение слов; использовать синонимы для связи предложений в тексте с целью придания выразительности речи и т. д.

Самые большие возможности для осознания учащимися языковой сущности слов-синонимов дают наблюдения над языком поэтических произведений. Такая работа над словом дает возможность показать учащимся, что слова-синонимы делают поэтическую строку эмоционально выразительной: из семантически близких слов поэт выбирает то, которое создает наиболее выразительный образ, наиболее точно обозначает предмет, признак, действие, наиболее точно выражает нужный оттенок смысла.

Наблюдения над языком организуются при помощи различных заданий, например:

1. Выпишите слова-синонимы, дополните ряд другими словами.

2. Пользуясь словарем, определите общее значение слов-синонимов и отличия в значении каждого из них

3. С какой целью используются синонимы в тексте?

Хотелось ему не просто думать, а размышлять. (А.П. Чехов)

Выполняя задание, ученики строят такой синонимический ряд: думать, размышлять, мыслить, соображать, рассуждать, судить. Значения слов-синонимов записываются в словарики, остальная работа выполняется устно. Делается вывод о том, что употребление синонимов в тексте делает речь более выразительной. Наличие в языке синонимических рядов слов позволяет писателю выбрать такие слова, которые нарисовали бы целую картину, образ, сказали бы о многом малым количеством слов, позволили бы увидеть картину природы такой, какой её видит автор.

Осознание стилистических различий слов-синонимов может быть достигнуто путём наблюдений над значением и употреблением слов глаз и око в таких предложениях: 1) *Глаз – орган зрительной системы.* 2) *Тетка закрыла глаза, чтобы поскорее уснуть, так как она знала по опыту, что чем скорее уснешь, тем скорее наступит утро* (А.П. Чехов).

Таким образом, достоинство наблюдений учащихся над языком состоит в том, что одновременно можно (и нужно) делать теоретические обобщения, т.е. и обогащать школьников знаниями, и формировать у них умения выполнять учебные действия с языковым материалом.

ВЫХАВАЎЧАЕ ЗНАЧЭННЕ КАЗАК УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА

Андрон С.С., выпускніца

(г. Полацк, Полацкі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Аляксеенка В.А., выкладчык

Невыпадкова казкі прысутнічаюць у жыцці чалавека з самага дзяцінства. Добрыя, вясёлыя і павучальныя яны на доўгія гады становяцца нашымі сябрамі, дарадчыкамі ў розных жыццёвых сітуацыях. Казачныя героі дапамагаюць вучыцца адрозніваць дабро ад зла, праўду ад хлусні, стаць чэснымі, смелымі, справядлівымі. У казкі нашы продкі ўклалі ўсё свой вопыт, веды і мудрасць. Казачныя героі мінулага і ў наш час працягваюць садзейнічаць выхаванню маральных і патрыятычных каштоўнасцей чалавека ХХІ стагоддзя.

Фальклорныя казкі, апрацаваныя майстрамі слова, у нашым жыцці з'яўляюцца сапраўдным скарбам народнай педагогікі. Аб гэтым шмат гаварылі класікі рускай і беларускай літаратуры, пісьменнікі-педагогі Чарнышэўскі М.А., Сухамлінскі В.А., Якуб Колас, Алесь Якімовіч, Васіль Вітка.

Час не стаіць на месцы. Новы час патрабуе новых герояў. Няўжо казкі зжылі сябе? А што пакінем мы сваім нашчадкам, якія духоўныя нормы, пастулаты. Ці зберажом тое, што засталася ад нашых продкаў? Абавязкова захаваем! А можа, што і сваё створым? Чаму не? Гэта можа быць літаратурная казка, і апрацаваная народная, і на сучасную тэматыку, з новымі героямі.

Вырашыла пашукаць адказу на пытанне ў казках любімага мною пісьменніка Уладзіміра Караткевіча. Чаму? Па-першае, ён, на мой погляд, як вядучы аўтар гістарычнай тэмы ў беларускай літаратуры, вывучаў народныя казкі, уключаў у свае творы, перапрацоўваў. Па-другое, гэта пісьменнік, які валодаў дарам прадбачання, умеў зазірнуць далёка наперад і вучыў, супастаўляў, параўноўваў.

Звычайна казачны жанр пад сілу ці жыццёва ўмудроным пісьменнікам, ці ўзроставым, за плячыма якіх гады, а ў пісьменніцкай скарбонцы запісы, задумкі, планы, якія чакаюць, каб стаць чарговым шэдэўрам. Напрыклад, Якуб Колас першую казку напісаў яшчэ ў далёкім 1907 годзе, апошняя была запісана за год да смерці ў 1955 годзе. Алесь Якімовіч заняўся апрацоўкай беларускіх народных казак, калі яму было за 40 гадоў.

Караткевіч таксама доўга рыхтаваў сябе да таго, каб "замахнуцца" на жанр казкі, які ён лічыў вельмі складаным. Паспрабаваў у 1952 годзе (тады яму было ўсяго 22 гады), калі напісаў "Лебядзіны скіт". Яна разам з казкамі "Вужыная каралева", "Аўтух-дамоўнік", "Казка пра Пятра-разбойніка", "Надзвычайная котка", "Мужык і дзіва аднавокае" "З вобразаў казак" увайшла ў зборнік пад назвай "Казкі і легенды маёй радзімы". Далей Караткевіч даслаў іх для аналізу Якубу Коласу, які заўважыў іх адметнасць і адзначыў прыбліжанасць да народных.

Потым выпускнік Кіеўскага ўніверсітэта Караткевіч напісаў дыпломную працу пра сацыяльныя казкі і легенды ва ўсходнеславянскім фальклоры. Гэтая грунтоўная работа дапамагла засвоіць казачныя сюжэты, вобразы, матывы, народную мараль і этыку. Яна стала падмуркам для напісання наступных уласных аўтарскіх казак.

Казкі Уладзіміра Караткевіча, як і ўсё, напісанае ім, – кладзезь мудрасці, настольная кніга, жыццёвыя дарадчыкі і надзейныя сябры. Пісьменнік добра разумеў, што казка павінна выходзіць, фарміраваць любоў да радзімы, да беларускай мовы. Яна захапляе чытача, выклікае ў яго глыбокія пачуцці, штосьці падказвае, чамусьці вучыць. Таму Уладзімір Караткевіч, ствараючы свае казкі, абапіраўся на народную мудрасць, духоўныя каштоўнасці продкаў.

Казкі Караткевіча дапамагаюць данесці да маленькіх жыхароў сучаснай Беларусі важнейшыя чалавечыя законы, ісціны: павагу да старэйшых, клопат пра бліжняга, працавітасць, добразычлівасць.

Разгледзім выхаваўчыя магчымасці казак У. Караткевіча на прыкладзе твораў, уключаных у школьную праграму.

Казка *"Жабкі і Чарапах"* з'яўляецца адной з апошніх аўтарскіх казак У. Караткевіча. Тэкст надрукаваны 1 жніўся 1980 года ў часопісе "Вясёлка". Разам з маленькімі чытачамі пісьменнік разважае на філасофскія тэмы пра сэнс жыцця, пра прызначэнне чалавека на Зямлі, гаворыць аб сабе, аб тых, хто побач з намі, якія мы.

"Зялёныя", "бліскучыя", "як лакаваныя" жабкі лічаць сябе прыгожымі, а з Чарапахі насміхаюцца, бо яна не такая, як яны, а "карычневая", "цвёрдая", "са шчытом", "бы жалезная".

Чарапах – сама інтэлігентнасць, дабрыня- надзвычай мудра (ў яе вусны аўтар уклаў свае думкі) заяўляе: "Жывыя – усе прыгожыя".

Чарапах выхаваная, ветлівая. Аб гэтым сведчыць яе прывітанне, падбор слоў у размове ("каб толькі не пакрыўдзіліся жабкі"). Гаворыць яна, абдумваючы кожнае слова, ціха, спакойна, упэўнена. Жабкі ж наадварот, балбочуць не змаўкаючы, усё, што ўзбрыдзе ў галаву. Ім некалі (ды і навошта?) думаць ці не пакрыўдзіцца Чарапах.

Казка мудрая. Пісьменнік сцвярджае разнастайнасць і прыгажосць прыродных формаў, а таксама неабходнасць вучыцца бачыць у нязвыклым прыгажосць, цаніць і разумець іншага, не падобнага на цябе. Талерантныя, добразычлівыя адносіны хоча сфарміраваць казачнік у маленькіх слухачоў: «І навошта, калі ты зялёны і мяккі, лаяць таго, хто карычневый і цвёрды? Ты вось ходзіш на дзвюх нагах, а кот – на чатырох. І няхай сабе. Дрэнна вы зрабілі, жабы. Ану, марш адразу ў Чарапахі прабачэння прасіць, перапрашаць яе! Гэта прапанова, пажаданне, а мо і загад!

У 4 класе вывучаецца беларуская народная казка "Стары бацька", казка У. Караткевіча *"Нямоглы бацька"* – у 5 класе. Выхаваўчыя мэты іх супадаюць: вучыць паважаць і слухаць старэйшых. Сюжэт ўзяты з фальклору: сын пашкадаваў свайго бацьку і не адвёз старога ў лес паміраць як іншыя людзі. Той, у сваю чаргу, дзякуючы вялікай мудрасці і жыццёваму вопыту, выратаваў сына і яго сям'ю ў цяжкі час: дапамог пасадзіць жыта, расказаў, дзе знайсці грошы на хлеб. "З таго часу перасталі людзі адвозіць старых паміраць, а пачалі пакідаць да сябе".

Казка пакідае моцныя ўражанні. І дае жыццёвыя ўрокі. Вось яны: Законы, калі яны неразумныя, трэба мяняць. Казка заканчваецца словамі: "І так памёр Закон стары. І так стаў новы Закон". З нягоднікамі трэба змагацца. За ўсё на свеце трэба плаціць. Нельга жыць сённяшнім днём, забываючы і знішчаючы мінулае. Без мінулага няма будучага.

Патрэбна жыць, апіраючыся на вопыт продкаў, слухаючы іх парады "Шануйце дабрыню, хай і слабую. Шануйце мудрасць, хай сабе нямоглую. Насіце на руках сваіх бацькоў..." – заклікае Уладзімір Караткевіч.

Невялікая па аб'ёме гумарыстычная казка *"Чортаў скарб"* вучыць "не рабіць дурнога і не баяцца нікога". У казцы Караткевіч іранізуе з такіх якасцяў нашых людзей, як няўпэўненасць, нясмеласць, няўменне змагацца за сваё. Янку прасцей уцячы з хаты, кінуць сваю гаспадарку, чым даць адпор нячысціку. Героя ратуе выпадак. Ноччу мядзведзь, які заначаваў у хаце са сваім павадыром, так аддубасіў чорта, што той у хаце больш не з'яўляўся. А Янка так і не здагадаўся пра тое, хто яму дапамог. Цікавая думка: нас, беларусаў ратуюць, а мы часта не разумеем, ад чаго ратавалі і каму быць удзячнымі за гэта.

Пісьменнік вельмі чула ставіўся да лёсу свайго народа. У першай казцы *"Лебядзіны скіт"* ён уздымае праблему нацыянальнай свядомасці. І хоць было гэта "даўным-даўно...", У. Караткевіч хутка пераходзіць да разваг пра свой народ, адлюстроўваючы розныя погляды на яго. Хан Батый кажа: "Народ – гэта статак, у якім кожная жывёла думае толькі аб тым, каб есці другіх і не быць з'едзенай". Юсуфі гаворыць: "Зараз яны

пяюць хвалу табе, заўтра – іншаму, а яшчэ праз пяцьсот год, а можа, і раней, люд будзе клясці цябе за тое, што ты веў яго гэтым шляхам, поўным крыві і стогнаў". А старац кажа так: "Калі хоць адзін чалавек застаўся на роднай зямлі – яна не загіне".

Казка "Лебядзіны скіт" паказвае гісторыю старога Юсуфі, які коштам свайго жыцця выратаваў палонных ханам людзей. Юсуфі – прыклад чалавекалюбства і смеласці. Казачнік, як і належыць яму па прафесіі, верыць у тое, што дабро павінна перамагаць. І што ліхога чалавека можна зрабіць добрым

Казкі Уладзіміра Караткевіча самабытныя. Яны вучаць, як жыць сярод людзей, як трэба любіць радзіму, берагчы бацькоў, быць вернымі сябрамі. Аўтар дае нам урокі жыцця, якія мы, настаўнікі павінны выхаваць у сваіх вучнях. Мы па-рознаму ставімся да казак, бо яны маюць філасофскі змест. Але вельмі важна, што мы задумваемся над такімі сур'ёзнымі пытаннямі, што такое шчасце, любоў да роднай зямлі, вернасць сяброўству. Аўтар павучае нас, што ў кожнага ў жыцці свая дарога, кожны мае права выбраць свой шлях. Але перш трэба любіць тое месца, дзе ты нарадзіўся і вырас, тую мову, на якой гаварылі твае продкі.

А яшчэ аўтар дае нам зразумець, што заўсёды трэба слухаць бацькоў. Бо яны больш мудрыя і жадаюць сваім дзецям толькі дабра.

У ходзе даследавання мы выяснілі, што літаратурныя казкі У. Караткевіча іграюць важную ролю ў выхаванні і развіцці дзяцей. Даследаванне аўтарскіх казак У. Караткевіча ўзбагаціла, пашырыла веды пра яго творы, якія аналізуюцца ў школьнай праграме. Мае аднакурснікі ў апытванні падтрымалі маё меркаванне аб вялікім выхаваўчым патэнцыяле казак У. Караткевіча, якія даюць незабыўныя ўрокі маралі, вучаць працавітасці, сумленнасці, сціпласці, душэўнай чуласці і дабрыні, актыўна ўплываюць на мову дзяцей, дапамагаюць адчуць прыгажосць роднага слова, мудрасць народа.

На жаль, анкета паказала, што некалькі навучэнцаў з казкамі Караткевіча незнаёмыя. Але і яны згадзіліся, што вывучаць іх неабходна. Таму ёсць патрэба акцэнтаваць важнасць мастацтва казкі і для грамадства, і для канкрэтнага чалавека. Яны прывіваюць пачуццё прыгожага. Казкі – гэта багатая крыніца маральных прынцыпаў і нормаў, важны курс педагогічнага выхавання.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Алейнік, Л. Жыццё – не казка. Але ў казцы – падказка... // Полымя. – 2008. – 8. – С. 101–105.
2. Кабашнікаў К.П. Казкі // Беларуская вусна-паэтычная творчасць: падручнік для студэнтаў філал. спец. ВНУ / К.П. Кабашнікаў, А.С. Ліс, А.С. Фядосік і інш. - Мн., 2000. — 313с..
3. Кабашнікаў К.П. Сустрэчы з казкай : кніга для настаўніка / К. П. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч. – Мінск: Нар. асвета, 1984. – 96 с.
4. Самойла, Г. Чароўны ліхтарык. Казка / Г. Самойла. – Гродна: ТАА-ЮрСаПрынтл, 2013. – 64 с.
5. Шамякіна, Славяна. Беларуская літаратурная казка / Славяна Шамякіна // Полымя. – 2008. – № 8. – С. 92–97.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ И ИГРЫ

Артюхович А.Р., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Одной из основных психических функций человека, которая позволяет общаться, формирует убеждения, взгляды, играет роль в познании окружающего мира является речь. Одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте является развитая речь. Она рассматривается в современном дошкольном воспитании, как общая основа воспитания и обучения детей дошкольного возраста [1].

В современном обществе, всё чаще компьютер и телевидение заменяет детям живое общение, к сожалению эта тенденция постоянно растет. Следствием чего является увеличение количества дошкольников с несформированной связной речью.

Формирование правильной речи детей осуществляется всеми компонентами речи: звукопроизношением, лексико-грамматическим строем речи, слоговой структурой слова, развитием связной монологической и диалогической речи и развитием психических функций: внимания, памяти, мышления. Все это является первостепенной задачей воспитателя. Овладение грамотной речью является необходимым условием решения задач умственного, нравственного, эстетического воспитания, а также полноценного развития личности ребёнка. Дошкольное детство несёт в себе - умение общаться с другими людьми, действовать совместно с ними, познавать новое, по-своему видеть и понимать жизнь и т.д.

Театрализация и игра одно из наиболее эффективных средств развития и воспитания ребенка-дошкольника, а также способ воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя. Театральное искусство знакомо и понятно детям, ведь в основе его лежит игра. Игра – ведущий вид деятельности дошкольника, а театр - один из самых доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии.

Театрализованные игры дают возможность решения многих задач программы учреждения дошкольного образования, таких как ознакомление с общественными явлениями, формирование элементарных математических представлений, развитие речи до физического совершенствования, а также выполняют одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции. Использовать их в целях всестороннего воспитания личности дошкольника дают возможность: разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр [2].

Так же стоит отметить, что театрализованная деятельность способствует развитию многих сторон личности детей дошкольного возраста: психические процессы (восприятие, мышление, воображение, память, внимание), психофизические способности (мимика, пантомимика), речь (монолог, диалог), творческие способности. Через театрализованные игры у детей развиваются речевые умения и навыки, обеспечивается эмоциональное благополучие, а также ребенок усваивает богатство родного языка и его выразительные средства. Используя выразительные средства и интонации, соответствующие характеру героев и их поступков, старается говорить четко, внятно, чтобы его поняли. При этом у детей значительно активизируется словарный запас в повседневной жизни и речь становится более яркой и эмоциональной [2].

Артемов Л.В. предложил классификацию игры в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности, с помощью которых разыгрывают сюжет на:

1. *В играх-драматизациях* ребенок, исполняющий роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ при помощи комплекса средств вербальной и невербальной выразительности – интонацию, мимику, пантомиму. Пример:

- Игра-имитация отдельных действий человека, птиц и животных (дети проснулись-потянулись, воробышки машут крыльями и т.д.), а также имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко — дети обрадовались: улыбнулись, запрыгали на месте, захлопали в ладоши и т.д.).

- Игра-имитация цепочки последовательных действий в сочетании с передачей основных эмоций героя (зайчик увидел лису, испугался и прыгнул за дерево; веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать).

- Однотемная бессловесная игра-импровизация с одним персонажем по текстам стихов и прибауток, которые читает воспитатель («Зайнышка, попляши...», «Катя, Катя маленькая...», В. Берестов «Больная кукла», А. Барто «Снег, снег» и т.д.).

- Игра-импровизация по текстам коротких сказок, рассказов и стихов, которые рассказывает воспитатель (К. Ушинский «Петушок с семьей», «Васька»; 3. Александрова «Елочка»; Н. Павлова «На машине», «Земляничка»; Е. Чарушин «Утка с утятами» и т.д.).

- Ролевой диалог героев сказок («Заюшкина избушка», «Три медведя», «Рукавичка» и т.д.).

- Инсценирование фрагментов сказок о животных («Кот, петух и лиса», «Теремок» и т.д.).

- Однотемная игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам («Репка», «Колобок») и авторским текстам (К. Чуковский «Цыпленок», В. Сутеев «Под грибом» и т.д.).

2. В режиссерской игре «артистами» являются игрушки или их заместители. Ребенок организует деятельность как «сценарист и режиссер», а также управляет «артистами». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности, в которых сам не является действующим лицом, лишь создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа – плоскостного или объемного. Он действует за героя, изображая его мимикой и интонацией [1]. Пример:

- Режиссерская игра по русской народной сказке "Теремок" во второй младшей группе;

- Режиссёрская игра по сказке «Гуси лебеди» в средней группе;

- Режиссерская игра для детей старшего дошкольного возраста: «Мишкин День Рождения»;

- Режиссерская игра «Поиск внучки Машеньки» в подготовительной группе детского сада.

Положительное влияние на развитие речи, воображения, развитие всех психических функций ребенка дошкольного возраста оказывает использование театрализации и игры. Значительно повышается речевая активность и коммуникативная направленность речи, а также развивается связная, диалогическая речь. Используя театрализованные игры можно решать буквально все задачи программы развития речи у дошкольников и наряду с основными методами и приемами речевого развития детей необходимо применять этот богатейший материал словесного творчества народа.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что театрализованная игра оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка. Стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат [2]. Так как знакомство с театром происходит в атмосфере праздничности, приподнятого настроения, волшебства, именно поэтому заинтересовать детей театром совсем не сложно. Известно, что дети любят играть и нет нужды заставлять их делать это. Играя, педагог общается с детьми на их территории. Вступая в мир детства игры, воспитатель многому может научить детей, а также научиться у них сам.

Список цитированных источников:

1. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2006.

2. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации. – М., 2006.

3. Максаков, А.И. Учите, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ПРОГУЛКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Батурина А.М., Сычёва Д.О., выпускницы
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Автух Е.В., преподаватель

Самостоятельная деятельность возникает по инициативе ребёнка с целью удовлетворения его потребностей. Основным показателем проявления самостоятельности являются интерес ребёнка к определённой деятельности, стремление и способность самому определить задачи и выбрать способы реализации собственного замысла.

Анализ современной педагогической литературы показал, что вопрос организации самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста актуален, однако раскрыт недостаточно полно, поскольку акцент сделан на руководство деятельностью детей в первую и вторую половину дня, во время пребывания в группе. При этом недостаточно раскрыты вопросы организации самостоятельной деятельности во время прогулки в условиях учреждения дошкольного образования с целью формирования активности и инициативы у детей раннего и дошкольного возраста. Поэтому изучение данной темы актуально.

Целью исследования является поиск и изучение эффективных методов и приёмов организации и руководства самостоятельной деятельностью детей раннего и дошкольного возраста на прогулке. В ходе исследования был проведён теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, анкетирование воспитателей, наблюдение и анализ самостоятельной деятельности воспитанников ГУО «Ясли-сад № 30 г.Новополоцка» и ГУО «Ясли-сад № 115 г. Гомеля».

В процессе наблюдения за деятельностью воспитанников первой младшей группы ГУО «Ясли-сад № 30 г. Новополоцка» и второй младшей группы ГУО «Ясли-сад № 115 г. Гомеля» во время прогулки отмечено, что подавляющее большинство детей не знали, чем себя занять, если и выбирали игру, то на короткий промежуток времени, а затем переключались на бесцельный бег по игровой площадке. Были дети, которые практически всю прогулку сидели на скамейке или стояли и с интересом наблюдали за своими товарищами.

Неумение занять себя, выбрать занятие по интересам – явление вполне естественное для воспитанников данного возраста. В силу своих возрастных особенностей дети сами не могут использовать всё время прогулки с максимальной пользой для своего развития, их самостоятельная деятельность носит непродолжительный и периодический характер.

На основе анализа современной педагогической литературы сделан вывод, что для усложнения самостоятельной деятельности детей, придания ей целенаправленного характера и результативности необходимы специальные условия, одно из которых – использование педагогами специальных методов и приёмов, которые побуждали бы детей к самостоятельной деятельности. С целью изучения профессиональных умений, связанных с организацией и руководством самостоятельной деятельностью детей на прогулке педагогам указанных выше учреждений дошкольного образования была предложена анкета.

Всего в анкетировании приняли участие 18 педагогов. 94% опрошенных отметили, что считают необходимым осуществлять руководство самостоятельной деятельностью детей на прогулке, 83 % ответили, что планируют данную работу эпизодически, используя при этом некоторые методические приёмы (сюрпризный момент, внесение игрушки, объяснения, показ, создание проблемной ситуации, наблюдение и другие), 17% (от 94 %) указали, что выделяют руководство самостоятельной деятельностью как специальную задачу, но при этом, к сожалению, не указали методы и приёмы руководства. 17% респондентов (от общего числа опрошенных) ответили, что не планируют работу

по руководству самостоятельной деятельностью воспитанников, в качестве причин указывая на отсутствие необходимости в такой работе, т.к. дети сами способны выбрать себе занятие по интересам, желанию и предпочтению, а также недостаток методической литературы по данному вопросу.

Ещё одно из условий развития самостоятельной деятельности детей, придания ей целенаправленного характера и результативности – это организация предметно-развивающей среды, стимулирующей проявление детьми самостоятельности и творчества, развитие детских интересов, поддержки инициативы. 50% педагогов, принявших участие в анкетировании, отметили, что на игровом участке созданы благоприятные условия для развития самостоятельной деятельности, тогда как столько же отметили недостаточное количество игрушек и игрового оборудования с учётом специфики возраста воспитанников.

К сожалению, оборудование игровых площадок учреждений дошкольного образования не отличается большим разнообразием и количеством, ощущается и недостаток выносного материала, что не только не способствует проявлению инициативы и активности у воспитанников, а и не предоставляет им элементарной возможности выбора деятельности.

Описанные в методической литературе методы и приёмы руководства самостоятельной деятельностью дошкольников вызвали интерес и желание апробировать их в работе с детьми. Активно использовался показ, пример действия воспитателем, сюрпризные моменты, привлечение детей к размещению пособий на участке, упражнения в совместных действиях с взрослым, с товарищами, наблюдение и помощь в выборе пособия, игрушки с помощью вопросов и обыгрывания. Указанные методы и приёмы просты, но действенны и эффективны при их регулярном использовании. Позитивные изменения в деятельности детей позволили отметить первые попытки к проявлению ими активности и инициативы. Дети активнее начали проявлять интерес к сверстникам, наблюдать за их действиями и подражать им, пытались повторять игры и воспроизводить действия, показанные ранее взрослыми, проявляли активный интерес к выносному материалу и игрушкам (большинство из которых были изготовлены своими руками), проявляли настойчивость в достижении результата своей деятельности.

Работа затрагивает лишь ранний этап дошкольного детства (два-четыре года), когда участие взрослых в организации самостоятельной деятельности детей носит активный направляющий и поддерживающий характер.

Каждый период дошкольного детства имеет значение в приобщении ребёнка к полезной занятости. На ранних этапах становления личности это способствует формированию самостоятельности, активности и инициативы, а в дальнейшем послужит средством профилактики бессмысленного времяпрепровождения и пустых, а порой и антигуманных забав и шалостей.

Практическая значимость исследования заключается в составлении рекомендаций и подборе практического материала по организации самостоятельной деятельности воспитанников учреждения дошкольного образования на прогулке. Материалы могут быть использованы учащимися специальности «Дошкольное образование» для подготовки к практике в учреждениях дошкольного образования, т.к. вопрос организации самостоятельной деятельности детей на прогулке вызывает у учащихся наибольшие трудности.

Список цитированных источников:

1. Ежкова, Н. Свободная самостоятельная деятельность дошкольников: ретроспективно-содержательный анализ/ Н. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 113–115.
2. Зворыгина, Е.В. Я играю!: условия для развития первых самостоятельных сюжетных игр малышей: пособие для воспитателей и родителей / Е.В. Зворыгина. – М.: Просвещение, 2007.
3. Коцева, З.В. Первые шаги малыша в детском саду: метод. пособие / З.В. Коцева. – Мн.: Зорны верасень, 2006.
4. Радина, О.А. Организация самостоятельной двигательной активности детей / О.А. Радина, Н.Ю. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 256–260. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56859.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Башкалова М.А., Лосева Т.Н., студентки 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Актуальной проблемой современного образования является формирование интеллектуальной готовности детей к школе. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания детей Поддякова Н.Н. справедливо подчёркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе интеллектуального развития [1, с. 13].

В нынешнее время общество находится в социально-экономических преобразованиях, сталкивается с повсеместной компьютеризацией, что требуется от современного человека подвижность мышления, быстрота ориентировки, творческий подход к решению различного рода задач. Именно поэтому современная система образования на первый план выдвигает задачу формирования интеллектуального потенциала ученика.

При поступлении в школу ребенок должен уметь устанавливать идентичность предметов и их свойств тому или иному эталону. Если речь идет о цвете, то он должен уметь дифференцировать цвета. Аналогично – видеть форму, размер предмета. Однако у большинства детей еще отсутствует умение анализировать воспринимаемые свойства предметов. Это означает, что дети еще не умеют целенаправленно анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы. В процессе учебной деятельности у них необходимо это постоянно формировать, учить их наблюдать. Для этого надо научить выделять предмет наблюдения, составлять план его проведения, отделять главное от второстепенного и т.д. [2, с. 25–28].

Одним из ведущих критериев умственной готовности к школе считается становление произвольного внимания. Шестилетка имеет возможность долговременно увлекаться игрой, игрушками, предметами, которые вызывают у него внимание. Однако произвольное внимание у него уже не сформировано. Проблемы, с которыми в реальности сталкивается ребенок в начале обучения, связаны именно с недостаточностью развития внимания, и это говорит о том, что формировать интеллектуальную готовность нужно, в первую очередь, готовя воспитанника к обучению в школе.

Характеристика памяти у детей шести лет аналогична характеристике внимания. Ребенок легко и быстро запоминает то, что привлекает его внимание своей яркостью, необычностью, то есть то, что непосредственно интересно для него. Это и есть произвольная память. Как и в случае со вниманием, для учебной деятельности ребенку необходима произвольная память. Впервые же дни школьной жизни он должен запоминать правила поведения, постоянно помнить их и вести себя согласно этим правилам. Ученик должен запомнить то, что ему надо сделать дома и т.д. Для того, чтобы ребенок хорошо усваивал школьную программу, необходимо, чтобы он располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала.

В возрасте шести лет ребенок должен быть на стадии наглядно-образного мышления. В этом случае он может понимать и выполнять действия, не используя рук. Их заменяет глаз, но необходимость во внешних предметах сохраняется. Обобщения производятся детьми этого возраста обычно на основе внешних, легко воспринимаемых признаков или признаков функциональных. К школе у ребенка должны появиться задатки логического мышления, которое характеризуется тем, что ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме [3].

При поступлении в школу мышление должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако на практике нередко сталкиваются с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в наглядно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной и тем более словесно-логической форме.

К шести годам у ребенка достаточно хорошо развита речь. Дети в практике общения уже усвоили грамматику родного языка, правильно строят свою речь, но делают это чисто интуитивно. В этом возрасте ребенок должен уметь произвести звуковой анализ слова (развитие фонематического слуха), т.к. расчленение слова на составляющие его звуки и указание порядка этих звуков в слове имеют первостепенное значение для обучения детей чтению и письму.

Качества, необходимые для успешного обучения, возникают не сразу. Они формируются постепенно, начиная буквально с момента рождения. Подчеркивается значение, которое имеют для формирования необходимых качеств такие виды деятельности, как игра, рисование, конструирование, а также и систематическое обучение дошкольника на занятиях, где формируются элементарные умения в области учебной деятельности, достаточный уровень произвольности в познавательных процессах.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является игровым методом и средством всестороннего воспитания личности, а также одним из средств развития познавательной активности воспитанников УДО.

Дидактические игры включаются во все системы дошкольного образования. Первые дидактические игры были созданы народной педагогикой. До сих пор к числу любимых детьми относятся народные игры «Фанты», «Краски», «Что летает?» и др. В них много шуток, юмора, и то же время они требуют от детей напряженной умственной работы, соревнования в сообразительности, внимании. Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственную задачу, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решение, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую, это повышает его умственную активность. В дидактической игре формируется познавательная деятельность ребенка, проявляются особенности этой деятельности. В старшей группе на базе игровых интересов создаются интеллектуальные игры.

Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы, что развивается способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях. Увлечение игрой повышает способность произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Все это делает дидактическую игру важным средством подготовки детей к школе.

Таким образом, готовность к школе имеет многокомпонентную структуру, которая требует комплексных психологических исследований. Одно из основных мест занимает такой компонент как интеллектуальная готовность, который определяется уровнем развития наглядно-образного мышления и основ логического мышления, перцептивной сферы, связной речи, мелкой моторики рук и сенсомоторной координации.

Список цитированных источников:

1. Поддьякова, Н.Н. Умственное воспитание дошкольников / Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. – М., 1988. – 240 с.
2. Рыбина, Э.М. Готов ли ребенок к школьному обучению? / Э.М. Рыбина // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 8. – С. 25–28.
3. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцова. – Минск: Нар.асвета, 1976.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бондаренко Ю.Р., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Захарова А.Б., канд. пед. наук, ст. преподаватель

Введение. Развитие общества на современном этапе требует качественно нового уровня образования, который соответствовал бы международным стандартам и был ориентирован на личность. Перед учителем стоит задание создать самые эффективные условия для максимального самоопределения и саморазвития ученика. Для этого процесс обучения должен быть построен с максимальным приближением к запросам и возможностям учеников. Действенным средством привлечения учеников к учебной деятельности есть использование на уроках математики интерактивных технологий обучения.

Интерактивная модель обучения – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая имеет конкретную, предполагаемую цель – создать эффективные, комфортные условия обучения, при которых ученик будет чувствовать себя успешным и интеллектуально способным [1].

Основная часть. Заинтересовать, а не дать знания в готовом виде – всегда было целью дидактики и теории воспитания. Интерес является той искрой, с которой разворачивается жажда к знаниям. Он – основа развития наклонностей учеников, а значит, и их профессионального направления. Интерес представляет собой важную силу к учению, к изучению разных наук и дисциплин. Такое задание рассматривалось педагогами всех эпох. Педагогический подход к проблеме интереса связан с изучением условий его развития в учебной и поза учебной деятельности, а также с выявлением методов, приемов, средств формирования интереса, как ценного качества личности и основы успешности. Я.А. Коменский отмечал: «Если учеба дается ребенку тяжело, значит в этом виноваты методы, которыми его учат». Это выражение не потеряло свою актуальность и в наше время [2].

В современной педагогике среди основных моделей обучения и воспитания выделяют: традиционную или классическую, активную и интерактивную.

Особенностями традиционной (классической) модели является то, что учащиеся усваивают материал со слов учителя или из текста учебника, не участвуют в обсуждении, на уроках демонстрируют только репродуктивные знания. На уроках ученики чаще всего становятся пассивными слушателями или зрителями, выполняют четко ограничены действия.

Активная модель – предусматривает стимулирование познавательной деятельности и самостоятельности учащихся, взаимодействие в системе «ученик - учитель», а также наличие творческих задач. К данной модели относятся такие методы, как беседы, «открытый микрофон», индивидуальные конкурсы, поиск информации, выполнение индивидуальных творческих проектов, викторины, решение кроссвордов и тому подобное.

Интерактивная модель («интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact», где «inter» – взаимный, «act» – действовать) – предполагает организацию комфортных и эффективных условий обучения и воспитания, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой и учителем, используя моделирование жизненных и профессиональных ситуаций, ролевые игры и методы, позволяющие создавать ситуации поиска и успеха, сопереживание, анализа и самооценки своих действий, совместное решение проблем.

Сравнение моделей обучения

	Активная	Интерактивная	Традиционная (классическая)
Мотивация	Внешняя+ Внутренняя	Внутренняя (интерес самого ученика)	Внешняя (оценки, влияние родителей)
Роль ученика	Активность высокая, отсутствие взаимодей- ствия между учениками	Активность высокая, постоян- ное общение, развитие комму- никативных умений	Пассивная, Активность низкая
Уровни познания	Дифференциация обучения	Знания, анализ, синтез, творче- ское применение информации	Знания, понимание, воспроизведение

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и ученик, и учитель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, понимают, что они делают, рефлексиируют по поводу того, что они знают, умеют и осуществляют. Интерактивное взаимодействие исключает доминирование одного участника учебного процесса над другими, так и одно мнение над другими. Во время интерактивного обучения учащиеся учатся быть демократическими, общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать продуманные решения.

Интерактивные методы требуют определенной организации деятельности учебной группы, а также достаточно длительной подготовки, как от учеников, так и от педагогов. Нужно начинать с постепенного использования этих методов, если учитель или ученики с ними еще не знакомы. Учителю и ученикам нужно постепенно привыкнуть к ним и получить определенный опыт использования. Используйте сначала простые формы и методы – работа в парах, малых группах, беседа и тому подобное.

Заключение. Интерактивные технологии обучения на уроках математики способствуют эффективному развитию у каждого человека математических способностей, развития логического мышления, системы общечеловеческих ценностей и общепринятых норм поведения, как на уроках математики, так и в жизни; развития способности ценить знания и умения пользоваться ими; осознанию личной ответственности и умению объединяться с другими учениками для решения общей проблемы, развития способности признавать и уважать ценности другого человека, формированию навыков общения и сотрудничества с другими членами группы, взаимопонимания и взаимоуважения к каждому индивидууму, воспитанию толерантности, сострадания, доброжелательности и заботы, чувства солидарности и равенства, формированию умения делать свободный и независимый выбор, основанный на собственных суждениях и анализе действительности.

В условиях интерактивного обучения на уроках математики обеспечиваются формирование у его участников прежде всего таких интеллектуальных умений, как анализ, сравнение, выделение главного, а также критическое мышление и способность принимать ответственные решения. Большое количество разнообразных и доступных ученикам видов работ, включенных в содержание знаний, где применяются интерактивные технологии, дает пищу для ума, развивает воображение, наблюдательность, расширяет кругозор, знакомит с важными элементами профессиональной деятельности, влияет на формирование устойчивых познавательных интересов, а в будущем – и на выбор рода занятий, связанных с математикой.

Следовательно, интерактивные технологии – это творческий, интересный подход к организации учебной деятельности учеников. Такое обучение дает весомые результаты (до 90%), что доказано Национальным тренинговым центром. [2]

Список цитированных источников:

1. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках математики, методичні рекомендації / Під заг. ред. Я. І. Цивенко. – Маріуполь: Метінвест. – 2018. – 55 с.
2. Використання інтерактивних технологій на уроках математики / під заг. ред. В.В. Скуратівська. – 2016. – 21 с.
3. Янкович, О. І., Кузьма, І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. – Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. – 266 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МНЕМОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Буйлова В.В., учитель-дефектолог

(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)

Мнемотехника (или мнемоника) – от греч. *mnemonic* – искусство запоминания, означает совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [1].

Это своего рода образное конспектирование, во время которого абстрактные понятия заменяются на те, что имеют визуальное, аудиальное или кинестетическое воплощение в памяти человека. Чтобы в голове возникла ассоциация, и сформировались нужные нейронные связи, образ должен быть объёмным и ярким.

Потренируйтесь! Создайте визуальный образ редиски, учителя и удачи. С первыми двумя словами довольно легко: редиска — перед глазами возникает красно-белый овощ с хвостиком; учитель — скорее всего, вы представите преподавателя, который вам нравится. С удачей сложнее. Это довольно абстрактное понятие. Здесь необходимо воспользоваться методом свободных ассоциаций. Первый визуальный образ, который пришёл вам на ум, когда вы прочли задание, — это и есть свободная ассоциация.

Примером мнемотехники может служить всем знакомая фраза «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан», которая помогает запомнить цвета радуги.

Мнемотехника помогает улучшить память, внимательность, развить речь и словарный запас, творческие способности, сформировать интеллект, логическое, образное и абстрактное мышление. Техника запоминания предлагает начинать с простого, когда ребёнку нужно познакомиться с несколькими изображениями в день.

Приёмы мнемотехники:

1. Ассоциативные цепочки, когда устанавливается сходство между запоминаемым предметом и давно знакомым;
2. Метод ключевых слов помогает запомнить цепочку информации (текст). При этом ключевые слова должны отражать смысл отрывка и быть логически связаны между собой. Таким образом, формируется некий костяк текста, содержание и форму которого можно воспроизвести, восстанавливая в памяти цепочку ключевых слов.
3. Перекодирование информации (что означает тот или иной символ);
4. Использование мнемотаблиц - как основу, а также, картины иллюстрации, игрушки для составления пересказа различной формы.

Остановимся подробнее на мнемотаблицах.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Глядя на эту схему мы можем описать любой предмет, его цвет, форму, величину, материал и т.д.

№ 1. Схема описания и сравнения игрушек

1. Цвет* К З С Ж	2. Форма Окружность, Квадрат, Треугольник	3. Величина Большой шар, Маленький шар
4. Материал** ФОЛЬГА ПЛАСТМАССА ДЕРЕВО	5. Части игрушки Елочка	6. Действия с игрушкой Рука

* Обозначения К, З, С, Ж соответствуют цветам: красный, синий, зеленый, желтый.

** Материал. На указанные прямоугольники накладываются фрагменты соответствующих материалов.

Предлагаемые схемы позволяют ребёнку постоянно придерживаться графического плана рассказа, состоящего из 6 - 8 пунктов. Кроме того, схемы помогают ребёнку: выделить определённые качества объекта, наглядно представить их количество и последовательность, соблюдать эту последовательность при изложении описательного рассказа и тем самым сделать его более полным, точным, связным, непрерывным [2].

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или строку придумывается картинка; таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После чего ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком.

На начальном этапе учитель предлагает готовый план (схему), а по мере обучения в процесс создания включаются дети и создают свои схемы. Например, стихотворение «Ёлочка» Н. Нищева.

1. Перед нами ёлочка: 2. Шишечки, иголочки. 3. Шары, фонарики, 4. Зайчики и свечи, 5. Звёзды, человечки.



Эффективны мнемотаблицы (мнемосхемы) при изучении времён года, составления рассказа о чём-либо (профессии людей, описание и сравнение животных и т.д.).

Схема описательного рассказа о профессиях людей	
1. Название профессии 	2. Место работы 

3. Что делает человек данной профессии?	4. Что нужно для работы?
	     

Мнемотехника облегчает детям овладение связной речью. Ребёнок с опорой на образы памяти устанавливает причинно-следственные связи, делает выводы, развивая тем самым логическое мышление.

Применение мнемотехники, использование обобщений позволяют ребёнку систематизировать свой непосредственный опыт, воспитывает у детей потребность в речевом общении для лучшей адаптации в современном обществе.

Список цитированных источников:

1. Зиганов, М.А., Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. Психология / М.А. Зиганов, В.А. Козаренко. – Изд-во: Школа рационального чтения. – 2000. – С. 1.
2. Ткаченко, Т.А., Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16–17.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Валиулина А.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.Ю., доцент

Введение. Дошкольный возраст является важнейшим периодом формирования человеческой личности, когда закладываются прочные основы жизненного опыта, здорового и безопасного образа жизни. Условия жизни современного человека влекут за собой изменения правил безопасности жизнедеятельности. В современных учреждениях дошкольного образования реализуются различные комплексные развивающие программы, направленные на воспитание и образование детей (например, учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стёркиной).

Проблеме ознакомления детей старшего дошкольного возраста с правилами дорожного движения уделяли внимание многие исследователи. А.И. Садретдинова посвятила исследование педагогическому проектированию образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников. Автор подчеркивает, что именно внутренняя образовательная среда дошкольного учреждения является той основой, благодаря которой можно подготовить человека с новым складом мышления, обладающего необходимыми знаниями и умениями, а также потребностью в обеспечении собственной безопасности и безопасности окружающих.

Основная часть. В ходе исследования использовались следующие методы: метод теоретического анализа научных исследований, метод сравнения, метод обобщения, метод систематизации, метод наблюдения, анкетирование, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Дошкольное детство является важнейшим периодом в жизни человека, определяющим его дальнейшее развитие. В этот период закладываются основы личности и индивидуальности ребенка, формируются воля и произвольное поведение, а также *культура безопасности* – совокупность знаний о безопасности жизнедеятельности человека, нормах и правилах безопасного поведения, осознанном отношении к жизни и здоровью, умений и навыков оберегать свою жизнь, адекватно вести себя в различных ситуациях [1, с. 5].

Безопасность жизнедеятельности является серьезной проблемой современности и включает в себя решение трех задач [2, с. 71]:

1. Идентификация опасностей, то есть распознавание опасностей и их источников.
2. Разработка превентивных или предупредительных мер.
3. Ликвидация возможных последствий.

Выделяют следующие признаки, определяющие опасность:

- угроза жизни,
- возможность нанесения ущерба здоровью;
- нарушение условий нормального функционирования органов и систем человека.

В дошкольных учреждениях знания о безопасном поведении детям предоставляются постепенно. Одним из составляющих безопасности поведения дошкольников выступает знакомство с правилами дорожного движения. Начиная с младшего дошкольного возраста, дети узнают, что такое дорога, улица, тротуар; получают представления о видах транспорта. Детей учат ориентироваться в пространстве на занятиях по музыке и физическому развитию (построение и перестроение, действие по сигналу воспитателя, подчинение правилам и т.п.). На занятиях по математике детей знакомят с понятиями «вперед – назад», «сзади», «слева – справа». Представления о транспорте и улице, которые дети получают на прогулках, впоследствии закрепляются воспитателями в различных видах деятельности. В этом же возрасте детей подготавливают к ознакомлению с правилами дорожного движения: на прогулках наблюдают за движением транспорта и пешеходов, рассматривают рисунки с автомобилями, учат устанавливать простейшие причинно-следственные связи в окружающем мире.

На констатирующем этапе эксперимента нашего исследования были выявлены следующие результаты:

Высокий уровень сформированности представлений дошкольников о правилах дорожного движения – 4 ребенка (20%).

Средний уровень – 11 детей (55%).

Низкий уровень – 5 детей (25%).

Формирование представлений дошкольников о безопасном поведении на дороге и ознакомление с правилами дорожного движения проводились с использованием разнообразных форм педагогической работы: экскурсии, наблюдения, занятия по рисованию и развитию речи на тему ПДД, моделирование проблемных ситуаций, дидактические, подвижные и сюжетно-ролевые игры.

На заключительном этапе эксперимента нами были выявлены следующие результаты:

Высокий уровень сформированности представлений дошкольников о правилах дорожного движения – 12 детей (60%).

Средний уровень – 7 детей (35%).

Низкий уровень – 1 ребенок (5%).

Полученные данные позволяют сделать вывод о значительном повышении уровня сформированности у детей представлений о правилах дорожного движения и необходимости использования в этой работе разнообразных видов деятельности: игры, беседы, целевые прогулки, наблюдения, конкурсы, проблемные методы и др.

Важным моментом является обогащение развивающей среды в ДОУ. В методическом кабинете подбирают литературу для педагогов, дошкольников и родителей; в каждой группе должны быть созданы «Уголки безопасности» с наглядным и игровым материалом по Правилам дорожного движения; необходимо оформить в группах также тематические уголки с атрибутами и пособиями для проведения тематических занятий, самостоятельных игр детей; целесообразным является нанесение разметки на территории детского сада.

Наиболее результативной формой работы в данном случае является практико-ориентированная деятельность: экспериментирование, проблемные ситуации, проекты. Игровая деятельность в дошкольном детстве как никакая другая обладает огромными воспитательными возможностями. Следует сохранять самостоятельный и творческий характер детской игровой деятельности, лишь умело направляя ее в нужное русло.

Заключение. Таким образом, формирование представлений о безопасном поведении формирует социальную позицию, совершенствует умения и навыки, дает знания, готовит к самостоятельной жизни, увеличивает сохранность жизни и здоровья. Образовательный процесс, направленный на ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения, включает все практикуемые в детских садах формы и методы, в которых очевиден результат и которые позволяют успешно формировать у дошкольника культуру безопасного поведения в целом. Воспитывая дошкольников, педагог должен применять всю совокупность наглядных, практических и словесных методов, а также такие методы, как внушение, убеждение, пример, упражнение, поощрение. Целесообразно использовать следующие *формы работы*: познавательные беседы, практико-ориентированная деятельность (экспериментирование, проблемные ситуации, проекты), личный пример взрослых из ближайшего окружения, чтение сказок и историй, проведение игр и создание игровых обучающих ситуаций.

Список цитированных источников

1. Борисова, М.М. Закрепление представлений о правилах дорожного движения в процессе подвижной игры у дошкольников / М.М. Борисова, М.А. Бараненко // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №6. – С. 30–39.
2. Извекова, Н. А. Правила дорожного движения для детей дошкольного возраста / Н.А. Извекова, А.Ф. Медведева, Л.Б. Полякова. – М.: Сфера, 2005. – 169 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воднева М.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Логическое мышление выступает одним из основных компонентов познавательного процесса. С раннего возраста человек изо дня в день познает окружающую действительность, используя все без исключения методы логического мышления. Умение логически мыслить дает возможность человеку понимать происходящее вокруг, раскрывать значимые стороны предметов и явлений, выявлять их внутренние и внешние связи, делать выводы, находить решение различным проблемам и заданиям, обосновывать, доказывать, опровергать то, что является необходимым для жизни и успешной деятельности каждого человека. Логические законы не подвластны желанию людей, они не зависят от воли людей, они выступают отражением связей и отношений вещей в материальном мире.

Развитие логического мышления ребёнка – это процесс перехода мышления с эмпирического уровня познания на научно-теоретический уровень, с дальнейшим образованием структуры логического мышления, обеспечивающей целостное функционирование логического мышления.

Проблема развития логического мышления как научного феномена в целом, и, в частности, логического мышления детей достаточно полно представлена в психолого-педагогической литературе. Анализ источников, содержащих результаты различного рода эмпирических исследований, показал, что уровень развития логического мышления большинства современных детей недостаточно высок. В связи с этим были определены основные направления работы, требующие пристального внимания со стороны педагога и семьи. Однако возрастные рамки начала формирования логического мышления чётко не определены. В психолого-педагогической литературе нет единого мнения о том, когда дети приобретают способность к формированию и развитию логических операций. Психолог Л.М. Фридман в своём исследовании, отмечает, что логика мышления не дается человеку от рождения. Ею он овладевает в процессе жизни. Некоторые дети уже к четырем годам способны логически формулировать свои мысли. Но, как уже говорилось выше, специально организованная работа в данном направлении представляется нам совершенно необходимой.

Огромное значение для процесса формирования логики имеют специально разработанные комплексы упражнений и заданий. Представленные в форме игр и интерактивных заданий, они привлекают детское внимание и результативно отражаются на развитии навыков логического мышления.

Для определения уровня развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста нами было проведено экспериментальное исследование. Данное исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 78 г. Витебска». Эксперимент проводился индивидуально, в нем принимало участие 10 детей старшей группы (5–6 лет).

Знания детей оценивались по сформированности таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение и классификация.

Исследование проводилось по нескольким методикам: «Нелепицы», «Времена года», «Что здесь лишнее», «Раздели на группы» [2].

При исследовании уровня сформированности мыслительной операции анализа мы использовали методику «Нелепицы» [2]. Анализ результатов проводился по количеству набранных баллов в пределах 10.

8–10 баллов – высокий уровень развития. Данный уровень развития характерен для ребенка, который не только зафиксировал все нелепые предметы и явления, но и предоставил внятные объяснения.

4–7 баллов – средний уровень развития. Ребенок заметил все предложенные несуразицы, но в предоставленный отрезок времени не смог аргументировать от 5 до 7 нелепиц.

0–3 балла – низкий уровень развития. Воспитанник не удалось найти от 1 до 4 нелепых моментов.

Исследование уровня сформированности операции синтеза проводилось с использованием методики «Времена года» [2].

Анализ результатов:

10 баллов – ребенок назвал все времена года, правильно соотнес их с предложенными картинками, отметив не менее двух признаков, подтверждающих его правоту.

8–9 баллов – ребенок аналогично справился с заданием, но озвучил 5–7 признаков, подтверждающих его точку зрения.

6–7 баллов – ребенок верно назвал и соотнес картинки с временами года, но подтвердить свои суждения смог лишь 4–5 признаками.

4–5 баллов – ребенок верно определил время года на одной – двух картинках, указав всего 1–2 признака в подтверждение собственного мнения.

0–3 балла – ребенок не определил ни одного времени года.

Уровни логического мышления:

- высокий – 8–10 баллов;
- средний – 5–7 баллов;
- низкий – 0–4 балла.

Методика «Что здесь лишнее?» нацелена на изучение уровня сформированности такой операции логического мышления, как обобщения [2].

Анализ результатов:

0–1 балл – ребёнок не справился с заданием в отведенное время (3 минуты);

2–3 балла – задание было выполнено за 2,5–3 минуты.

4–5 баллов – выполненное задания было предоставлено за 2–2,5 минуты

6–7 баллов – ребёнок справился с заданием за 1,5–2 минут

8–9 баллов – ребёнок выполнил задание за 1–1,5 минут

10 баллов – ребёнок выполнил задание менее чем за одну минуту, назвал лишние предметы на всех картинках и пояснил, почему они являются лишними.

Уровни логического мышления:

- высокий – 9–10 баллов;
- средний – 5–8 балла;
- низкий – 0–4 балла.

Методика «Раздели на группы» дает возможность определить уровень сформированности такой логической операции, как классификации [2].

Анализ результатов:

10 баллов – ребенок выделяет все предложенные группы фигур менее чем за 2 минуты.

8–9 баллов – ребенок сгруппировал фигуры в течении 2–2,5 минуты;

6–7 баллов – ребенок распределил фигуры по группам за 2,5–3 минуты;

4–5 баллов – за предоставленное время ребенок выделил только 5–7 групп фигур;

2–3 балла – за отведенное время ребенок назвал только 2–3 группы фигур;

0–1 балл – за отведенное время ребенок выделил 1 группу фигур или не выделил вовсе.

Уровни логического мышления:

- высокий – 8–10 баллов;
- средний – 7–4 балла;
- низкий – 0–3 балла.

Уровни сформированности умений последовательно выстраивать связи, делать логические умозаключения, строить суждения определяются количеством набранных баллов. Каждому уровню соответствуют качественные характеристики, которыми обладает ребенок.

35–45 баллов – высокий уровень. Ребенка интересует результат его деятельности. Все задания выполняет самостоятельно. За отведенное время находит отличия, замечает нелепые предметы и явления, поясняют свою точку зрения. Правильно выбирает лишние предметы и объясняет, по какой причине они являются лишними. Находит последовательность событий и составляет логический рассказ. Выполняет задание менее чем за 2 минуты. Выделяет все группы предметов.

17–34 баллов – средний уровень. Ребенок понимает условия всех заданий, стремится к их выполнению, но во многих случаях он не может выполнить задание самостоятельно и обращается за помощью к взрослому. После подсказки педагога может самостоятельно справиться с заданием. Совершает ошибки в названии лишних предметов, но

они незначительны. Самостоятельно определяет последовательность событий, но рассказ составляет только с помощью наводящих вопросов. Выполняет задания за 1,5–2 минуты. Замечает все нелепости, но испытывает трудности в их объяснении. Выделяет 6–8 групп фигур за 2,5–3 минуты.

0–16 баллов – низкий уровень. Ребенок не понимает цели задания и не стремится его выполнить. Не может определить последовательность событий, составить рассказ. Обнаруживает мало нелепых предметов и явлений, при объяснении которых возникают трудности, не определяет последовательности событий. На выполнение задания тратит больше времени, чем было отведено. Правильно определяет времена года меньше чем на 3-х картинках, но не называет ни одного признака или называет после наводящих вопросов педагога, однако не может объяснить свой выбор.

После выполнения ребенком заданий по каждой из названных методики были обработаны результаты и выявлен уровень сформированности соответствующего компонента системного мышления.

Анализ результатов показал, что у дети данной группы недостаточно сформированы умения последовательно выстраивать связи, делать логические умозаключения, строить суждения. На основании полученных данных делаем вывод, что мышление детей данной возрастной группы находится на среднем уровне сформированности логических операций и требует целенаправленной работы педагога, которую уместно осуществлять как в регламентированной, так и нерегламентированной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Немов, Р.С. Общая психология. Воображение и мышление [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2016 – 226 с.
2. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2013. – 687 с.

ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ НА ЇРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГО ЧЫТАННЯ

Дубакіна К.В., студэнтка 4 курса

(Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Крыцкая Н.В., канд. філал. навук, дацэнт

Літаратура – гэта від мастацтва, у якім слова з'яўляецца асноўным сродкам вобразнага адлюстравання жыцця. Каб дапамагчы навучэнцам ў авалоданні дадзеных відам мастацтва, дзейнасць выкладчыка павінна быць накіравана на прымяненне новых форм і метадаў навучання з выкарыстаннем інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій. У сувязі з укараненнем у адукацыйны працэс інфармацыйных тэхналогій у выкладчыкаў літаратуры з'явілася магчымасць правядзення на вучэбных занятках віртуальных экскурсій.

У канцы XVIII – пачатку XIX стагоддзя экскурсіі сталі разглядаць як метады навучання, які спрыяе развіццю назіральнасці, навыкаў самастойнай працы ў вучняў. Яны ўкараняліся ў навучальны працэс прагрэсіўнымі педагогамі Заходняй Еўропы і Расіі, якія выступалі супраць схаластыкі ў выкладанні. На працягу XIX стагоддзя экскурсіі паступова сталі арганічнай часткай навучальнага працэсу ў школе. Многія навукоўцы (такія, як І.П. Подласый, Е.Я. Голант, В.В. Галубкоў і іншыя) звярталіся да экскурсій як адной з формаў вучэбнай працы.

Такі від работы мае вялікае адукацыйнае і выхаваўчае значэнне. З іх дапамогай магчыма «ажывіць» навучальны працэс, захапіць і зацікавіць навучэнцаў, пашырыць іх круггляд, актывізаваць пазнавальныя здольнасці.

Першыя віртуальныя экскурсіі прадстаўлялі сабой невялікія сайты з інфармацыяй пра музей. У далейшым на старонках віртуальных музеяў сталі з'яўляцца віртуальныя экскурсіі.

Найбольш простая ў стварэнні і прымяненні – мультимедыйная экскурсія. Для яе выкарыстання ў вучэбным працэсе досыць мець мультимедыйны праектар, камп'ютар і прэзентацыю. Але найбольш цікавай для ўспрымання вучнямі будзе правядзенне інтэрактыўнай віртуальнай экскурсіі.

Віртуальныя літаратурныя экскурсіі можна падзяліць на наступныя віды:

- літаратурна-біяграфічныя – гэта экскурсіі, звязаныя з біяграфіяй пісьменніка;
- літаратурна-краязнаўчыя – гэта экскурсіі па мясцінах, якія захоўваюць памяць аб жыцці і творчасці пісьменніка, паэта, драматурга;
- гісторыка-літаратурныя – экскурсіі, раскрываюць пэўныя перыяды развіцця беларускай нацыянальнай культуры і літаратуры;
- літаратурна-мастацкія – экскурсіі па сусветным выставачных залах;
- аглядныя сайты, дзе сабрана некалькі віртуальных экскурсій у рамках знаёмства з жыццём і творчасцю аднаго пісьменніка.

Часцей за ўсё экскурсіі маюць агульную структуру:

- Уводзіны, дзе агучваецца тэма і маршрут.
- Задачы экскурсіі (тлумачыцца, з якой мэтай праводзіцца дадзеная экскурсія).
- Самостоятельная праца навучэнцаў (можа быць арганізавана па картках з заданнямі).
- Адказы вучняў у залежнасці ад формы экскурсіі.
- Падагульняючая гутарка, у якой падводзіцца вынік.

Віртуальная экскурсія можа быць тэматычнай або агляднай. Тэматычная экскурсія прысвечана раскрыццю адной тэмы і звязана з біяграфіяй пісьменніка ці паэта, з раскрыццём яго літаратурна-асветніцкай дзейнасці.

Аглядныя экскурсіі, як правіла, шматтэмыя. У іх выкарыстоўваецца гістарычны і сучасны матэрыял. Будзецца такая экскурсія на паказе самых розных аб'ектаў (помнікаў гісторыі і культуры, будынкаў і збудаванняў, прыродных аб'ектаў, месцаў знакамітых падзей і г.д.).

У аглядных экскурсіях падзеі выкладаюцца буйным планам. Гэта дае агульнае ўяўленне пра горад або творчасці пісьменніка ў цэлым. Храналагічныя рамкі такой экскурсіі – час існавання ад першай згадкі пра яго да сённяшняга дня і перспектывы развіцця.

Пры правядзенні віртуальнай экскурсіі важна памятаць, што гэта частка навучальнага занятка і актыўна далучаць вучняў у працу. Распавядаць варта толькі аб тым, што можа выклікаць цікавасць рабят. Такія экскурсіі можна праводзіць як самастойна, так і сумесна з навучэнцамі. Разам можна распрацаваць папярэдні маршрут экскурсіі (па нейкіх месцах і ў якой паслядоўнасці будзе праходзіць экскурсія, на якіх фактах варта спыніцца больш падрабязна). Стварыць творчую групу з 4–5 чалавек і раздаць заданні. Кожны які выступае будзе раскрываць сваю падтэму ў кантэксце з галоўнай тэмай экскурсіі.

Правядзенне экскурсіі варта пачынаць з уступнай гутаркі з дзецьмі. Ва ўступнай гутарцы педагог вызначае мэты і задачы экскурсіі, раздае маршрутныя лісты. Асабліваю ўвагу вучняў варта звярнуць на спосабы навігацыі па сайце, ад адной экспазіцыі да другой.

Велікую ролю ў актывізацыі дзейнасці навучэнцаў падчас віртуальных экскурсій адыгрывае пошукавы метады. Вучні не проста знаёмяцца з матэрыяламі экспазіцый, але і займаюцца актыўным пошукам літаратуразнаўчай інфармацыі. Гэта дасягаецца шляхам пастаноўкі праблемных пытанняў перад экскурсіяй альбо атрыманнем пэўных творчых заданняў.

Заканчваецца экскурсія выніковай гутаркай, падчас якой выкладчык сумесна з навучэнцамі абагульняе, сістэматызуе убачанае і пачутае, вылучае самае істотнае, выяўляе ўражанні і папярэднія ацэнкі навучэнцаў; вызначае творчыя заданні для іх.

Нягледзячы на ўяўную прастату правядзення віртуальных экскурсій на ўроку, выкладчык можа сутыкнуцца з шэрагам праблем. Першая і галоўная праблема - гэта адсутнасць падлучэння навучальнай установы да сеткі Інтэрнэт.

Тэматыка віртуальных экскурсій ствараецца з апорай на ўзроставыя асаблівасці, інтарэсы дзяцей, каляндарна-тэматычнае планаванне. Н.А. Нікіціна апісвае наступныя этапы арганізацыі і правядзення віртуальнай экскурсіі з дзецьмі:

1. Спачатку выбіраецца тэма, вызначаюцца мэты і задач экскурсіі. Затым педагог ажыццяўляе падбор літаратуры, на яе аснове падрабязна вывучае экскурсійныя аб'екты, складае маршрут экскурсіі з дапамогай відэараду, вызначае тэхніку вядзення віртуальнай экскурсіі і падрыхтоўвае тэкст для каментавання экскурсіі.

2. Наступная задача педагога – пагрузіць школьнікаў у сюжэт арганізаванай адукацыйнай дзейнасці, ствараючы матывацыю праз праблемныя гульнявыя пазнаваўчыя сітуацыі.

3. Педагог праводзіць віртуальную экскурсію праз камп'ютарную праграму ці прагляд відэаэкскурсіі з абмеркаваннем.

4. Пры неабходнасці нейкі фрагмент віртуальнай экскурсіі можна паўторна праглядзець і абмеркаваць з дзецьмі [1].

5. Пасля правядзення віртуальнай экскурсіі педагог арганізуе абмеркаванне, падчас якога разам з дзецьмі абагульняе, сістэматызуе убачанае і пачутае, школьнікі дзеляцца ўражаннямі. Важна, каб інфармацыя, выкарыстоўваная для правядзення віртуальнай экскурсіі, задавальняла пазнавальныя інтарэсы малодшых школьнікаў і спрыяла выкарыстанню засвоенага імі матэрыялу ў практычнай дзейнасці [1].

Такім чынам, выкарыстанне інфармацыйна-камп'ютэрных тэхналогій (у тым ліку і віртуальных экскурсій) робіць працэс навучання і выкладання больш цікавым, якасным, выніковым.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Никитина, М.В. Проблема адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / М.В. Никитина / Фестиваль педагогических идей // [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/213806/>

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ГЕРОЕВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Духович В.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т.д. групп, а также отдельной личности [1, с. 3]. Таким образом, коммуникативное поведение героя литературного произведения – это совокупность норм и традиций его общения с другими героями в ходе повествования.

Для того чтобы показать детям огромный мир художественной литературы, помочь осмыслить образность данного искусства, раскрыть полноту и многогранность художе-

ственного произведения, нужны уроки литературного чтения. Чтение художественных произведений вызывает у детей интерес к словесному творчеству и к чтению в целом. Когда ребёнок читает и анализирует коммуникативное поведение героев произведения, он, тем самым, учится понимать и осмысливать поведение и поступки окружающих людей.

На уроках литературного чтения учитель должен создавать такие условия, чтобы ученик мог стать частью произведения, чтобы герои ожили и заговорили. При чтении ребёнок получает определённый опыт, накапливает определённые знания. С помощью таких знаний совершенствуется его общение с другими людьми, так как в произведениях и поступках героев он может увидеть, как нельзя поступать, так как будет знать последствия.

Основная часть. Первым этапом в общении читателя с художественным произведением является восприятие. Именно на его основе будет строиться анализ коммуникативного поведения героя. Когда у ребёнка хорошо развито воображение, он может более полно и ярко описывать героев произведения, их основные характеристики и особенности.

Анализ персонажа связан со способностью представить и визуализировать образ героя, определять его мотивы и цели, оценивать все действия и поступки, а также иметь собственную точку зрения на всё происходящее в произведении.

Работа над осознанием образа имеет свою структуру. Этапы работы:

1. Эмоциональное частично-мотивированное восприятие – это те впечатления и оценки ребёнком героев, их поведение и поступки, которые вызывают у него определённые эмоции и реакции.

2. Аналитическое восприятие – это выделение значимых черт характера; выявление авторской позиции.

3. Целостное восприятие – корректировка первого впечатления о герое; сопоставление авторской позиции со своим мнением.

Существуют основные принципы описания коммуникативного поведения героев:

1. Принцип системности (коммуникативное поведение героя должно быть описано целостно, как система).

2. Принцип контрастивности (поведение героя должно описываться в сравнении с другими героями, чтобы образ был наиболее полным).

3. Принцип использования простого языка (невозможно сделать характеристику героя, используя лишь термины).

4. Принцип соблюдения нормы (каждый герой может соблюдать или не соблюдать нормы коммуникативного поведения).

План рассказа о персонаже:

1. Выбрать понравившегося героя и рассказать, почему выбрал(а) именно его и почему он больше всего понравился. (Мне очень понравился(ась)... Мне очень запомнился(ась)... Мне показался интересным... Мне очень не понравился(ась)...)

2. Составление характеристики внешнего вида героя (лицо, одежду, манеру поведения и общения с другими персонажами).

3. Выяснение того, как и в каких поступках или действиях более полно и ярко раскрыт характер героя произведения?

4. Составление списка основных черт характера выбранного героя произведения.

5. Составление характеристики взаимоотношений героя с другими персонажами.

6. Поиск в других произведениях персонажей, которые схожи с выбранным героем.

7. Высказывание своего мнения о том, чем бы хотелось и не хотелось быть похожим на выбранного героя? Рассказ о том, что бы хотелось в нём изменить.

8. Назвать пословицу или крылатую фразу, которая наиболее полно могла бы передать образ героя?

9. Ответ на вопросы: «В какой момент повествования герой показал все свои лучшие (худшие) качества? Хочется ли что-то изменить в ходе повествования?»

10. Сравнение своей позиции с позицией автора при анализе героя произведения.

При изучении рассказа «Чинк», который написал Э. Сетон-Томпсон мы можем выбрать для анализа коммуникативного поведения щенка Чинка. Если мы выбираем анализ этого героя, то должны объяснить, почему мы сделали такой выбор. Далее можно приступить к составлению характеристики нашего героя. Чинк – большой мохнатый сторожевой щенок, который любит своего хозяина.

Далее нам необходимо найти, в какой момент наиболее ярко описан характер Чинка. Это тот момент, когда голодный щенок охранял палатку от своего мучителя койота. Однако Чинк верен своему хозяину: он не посмел съесть грудинку, которая была в палатке.

Теперь можем приступить к составлению списка основных черт Чинка. Основные черты: большой, подвижный, непоседливый, шумный, немного глупый, верный и храбрый.

В произведении Чинк взаимодействует с тремя персонажами: сусликом, койотом и своим хозяином Биллом Обри. Сусликов он всеми силами пытался поймать. С койотом у него был конфликт. Чинк его боялся, но при охране палатки своего хозяина смог перебороть свой страх и дать отпор злобному койоту. Своего хозяина Чинк любил: выполнял все просьбы Билла, готов был отдать за него свою жизнь.

Чинк может напоминать зайца, который помог дедушке выбраться из горящего леса в рассказе «Заячьи лапы» К. Паустовского. А похож он тем, что, несмотря ни на что, готов помочь человеку и пожертвовать своей жизнью.

К произведению «Чинк» можно подобрать такие пословицы: верному другу цены нет; служи верно – наградят примерно; чья храбрость, того и победа; маленькая собачка, да дом стережёт; кто в своих ошибках не кается, больше ошибается. В заключение анализа героя необходимо сопоставить своё мнение с позицией автора.

Заключение. Таким образом, получается обобщённая модель анализа коммуникативного поведения героев. Мы видим, что анализ коммуникативного поведения героя наиболее чётко характеризует персонажа и его особенности. Анализ коммуникативного поведения героев – это то, что помогает понять смысл произведения. При данном анализе в начальной школе детям должен помогать учитель. Учитель обладает большим количеством различных видов деятельности. Они могут помочь сделать анализ действий персонажей: выявление мотива и цели поступков; определение обстоятельств, последствий их действий; составление портрета персонажей; анализ речи; анализ размышлений, переживаний и поступков для воссоздания образов; поиск приёмов выражения авторского отношения к героям. На занятии невозможно детально рассмотреть образы всех персонажей, поэтому учителю важно уметь выделять основные образы героев и определять степень подробности анализа каждого из них.

Список цитированных источников:

1. Стернин, И.А. Модели описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин. – Воронеж: «Гарант», 2000. – 27 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОГО СТРЕТЧИНГА

Загорская А.В., выпускница

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

Научный руководитель – Шевченко Л.Л., преподаватель

Двигательная активность и физические нагрузки являются неотъемлемой частью для жизни и здоровья современного человека. На протяжении всего жизненного пути людям приходится преодолевать сложные препятствия, болезни, стрессы и только благодаря физической активности человеческий организм справляется с ними. Здоровье и благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества. К сожалению, заболеваемость среди воспитанников дошкольных учреждений растёт с каждым годом: дети страдают хроническими заболеваниями, имеют патологическую осанку, нарушения опорно-двигательного аппарата. Снижение интереса к двигательной деятельности из-за увлечения современными мультфильмами, компьютерными играми приводит к формированию с раннего возраста привычки к неподвижному образу жизни.

В настоящее время, несмотря на разнообразие программ, внедряемых в дошкольных образовательных учреждениях, проблема совершенствования физического воспитания детей остается актуальной. Это подтверждается тенденцией ухудшения состояния здоровья, снижением уровня двигательной подготовленности детей дошкольного возраста (С.О. Филиппова, М.А. Правдов; М.А. Рунова, В.Н. Золотов и др.). Специалисты указывают, что система физического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях функционирует недостаточно эффективно, и отмечают необходимость ее совершенствования как в плане традиционно используемых, так и внедрения новых средств, форм и методов занятий физическими упражнениями (А.А. Горелов, Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич, Ю.К. Чернышенко и др.).

В данном контексте особый интерес представляет использование метода игрового стретчинга в системе физического воспитания детей.

Целью исследования является изучение использования метода игрового стретчинга для активизации и развития двигательной деятельности младших дошкольников.

Для изучения интереса младших дошкольников использовалось наблюдение за предпочтениями детей при выборе игр в самостоятельной деятельности, анкетирование родителей. Для определения уровня развития природной гибкости, подвижности суставов и эластичности мышц младших дошкольников использовали наблюдения выполнения физических упражнений и тест на определения гибкости.

Анализ проведенных исследований показал, что 60% детей младшего дошкольного возраста отдают предпочтение играм с куклами, строительным материалом, машинками.

Анализ результатов анкетирования родителей показал, что большинство (65%), чтобы отвлечь ребёнка занимают их телефонами, просмотром телевизора, мультфильмов. Из-за этого у детей снизился интерес к обыкновенным игрушкам: мячам, машинкам, скакалкам, обручам и т.д. хотя статистика показывает, что у 60% детей эти игрушки имеются.

В процессе наблюдения за выполнением физических упражнений выяснилось, что уже к младшему дошкольному возрасту дети теряют природную гибкость и эластичность суставов. Во время выполнения наклонов вперед-вниз из исходного положения стоя практически все дети сгибают ноги в коленях. В наклонах вперед из исходного положения сидя также наблюдается сгибание ног в коленях и недостаточное сгибание спины. В простых акробатических упражнениях также наблюдается недостаточное прогибание спины и малая амплитуда движений.

Для исследования такого физического качества как гибкость использовался специальный тест. Ведь гибкость – это морфофункциональное свойство опорно-двигательного аппарата, определяющее степень подвижности его звеньев, эластичность мышц и суставов. Детям предлагалось наклониться вперед как можно ниже стоя на гимнастической скамейке. Измерялось расстояние от пола до кончиков пальцев. Результаты показали недостаточный уровень развития гибкости у 54% дошкольников.

Одним из средств решения проблемы является использование метода игрового стретчинга. Стретчинг представляет собой совершенно новый подход, новый способ решения проблем физического воспитания, открывает новые возможности при работе с дошкольниками.

Стретчинг – это специально разработанная система упражнений, направленных на совершенствование гибкости и подвижности в суставах. Суть этой системы состоит в том, что с помощью медленных и плавных движений (сгибаний и разгибаний), направленных на растягивание той или иной группы мышц, принимается и удерживается в течение некоторого времени определенная поза.

Несколько лет назад система стретчинга, популярная за рубежом, стала известна и в нашей стране. В настоящее время этот вид физической активности набирает популярность в дошкольных образовательных учреждениях. Исследованиями этой проблемы занималась В.А. Сегаль и некоторые другие ученые.

Методика игрового стретчинга направлена на активизацию защитных сил организма детей, овладение навыками совершенного управления своим телом, растягивание практически всех мышц. Упражнения выполняются из разных исходных положений. Это важно для эффективного развития гибкости и подвижности суставов.

Основополагающим принципом стретчинга является регулярность и постепенность растяжки, ее абсолютная безболезненность. Методика стретчинга основывается на естественных свойствах мышц: ползучести и релаксации. Релаксация — это свойство мышц расслабляться с течением времени при той же нагрузке и напряжении. Стретчинговые упражнения помогают расслаблять мышцы с помощью растяжки, не перенапрягая их. Методика стретчинга стоит на позициях, принципиально отличающихся от традиционных форм выполнения физических упражнений.

Эти упражнения можно включать в организованные формы физкультурно-оздоровительной работы – утреннюю гимнастику, физкультурные занятия и в другие режимные процессы. В работе с младшими дошкольниками желательно использовать метод игрового стретчинга, так как в игре дети активнее усваивают движения и двигательные навыки. Дети проявляют самостоятельность и морально-волевые качества.

Использование сказок и имитационных образов повышает интерес к физическим упражнениям, помогает более качественно выполнять их.

Результаты данной исследовательской работы можно использовать в практической деятельности воспитателя дошкольного образования. Педагогическим работникам важно осознать необходимость сохранения природной пластичности опорно-двигательного аппарата и положительное воздействие игровых стретчинговых упражнений на развитие гибкости и других физических качеств, активизации двигательной деятельности детей.

Дети любят игровой стретчинг, так как в основном он проводится в сказочной форме и под музыкальное сопровождение, они с нетерпением ждут каждое занятие. Игровой стретчинг развивает детское воображение, также благодаря ему воспитываются нравственные качества: взаимовыручка, доброта, дружба.

Список цитированных источников:

1. Шебеко, В.Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: учеб. для учащихся пед. колледжей и училищ / В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Н.Н. Ермак. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 184 с.
2. Шишкина, В.А. Журнал мониторинга здоровья, физического и двигательного развития дошкольника / В.А. Шишкина. – Мозырь: Белый ветер, 2005. – С. 10.
3. Шишкина, В.А. Оценка двигательного развития детей дошкольного возраста: новые подходы / В.А. Шишкина // Избранные научные труды ученых МГУ им. А.А. Кулешова / под ред. М.И. Вишневого. – Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова, 2003. – С. 191–195.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зуева Д.А., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Младший школьный возраст является важнейшим периодом формирования мотивации к учению. Именно в это время закладывается любовь и интерес к процессу обучения для всей последующей жизни в школе. Уже с первых лет жизни у детей есть потребности. Потребность – это состояние объективной нужды организма в чем-либо, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования [1, с. 31]. У детей в младшем школьном возрасте появляются новые потребности: потребность в одобрении учителя, потребность быть любимым учеником и др. Потребность обнаруживается в мотивах, побуждающих человека к деятельности. Именно на мотивах основывается процесс изменения состояний и отношений личности, который называется мотивацией. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив формирования и дальнейшего развития у каждого ученика и класса в целом. Для ребенка в этом возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность, которая влияет на развитие ребенка, укрепляет его психические процессы, мотивирует к дальнейшей деятельности, которая существенно влияет на весь дальнейший жизненный путь ребенка. Учебная деятельность учащихся в младшей школе регулируется и поддерживается системой мотивов, которые показывают, ради чего ребенок учится [2]. Все вышесказанное обусловило актуальность проведенного нами исследования.

Цель данной статьи – экспериментальным путем выявить и охарактеризовать актуальный уровень учебной мотивации учащихся 3 «Б» класса ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова».

Проверка уровня учебной мотивации проводилась при помощи анкеты, разработанной Н.Г. Лускановой. Анкета включала в себя 10 вопросов, которые объективно отражают отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на различные школьные ситуации. Анкеты, на отдельных распечатанных листах, были предложены всем учащимся 3 «Б» класса. В течение 20 минут учащиеся отвечали на поставленные вопросы, выбирая один из трех предложенных вариантов. Каждый ответ – определенное количество баллов. Затем работы учащихся были собраны и статистически обработаны.

Уровни учебной мотивации определялись исходя из количества баллов, которые набрал тот или иной ученик. Мы выделяли пять уровней учебной мотивации.

1. Первый уровень (25–30 баллов) – высокий уровень учебной мотивации, учебной активности.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям

учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

2. Второй уровень (20–24 балла) – хорошая учебная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Третий уровень (15–19 баллов) – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

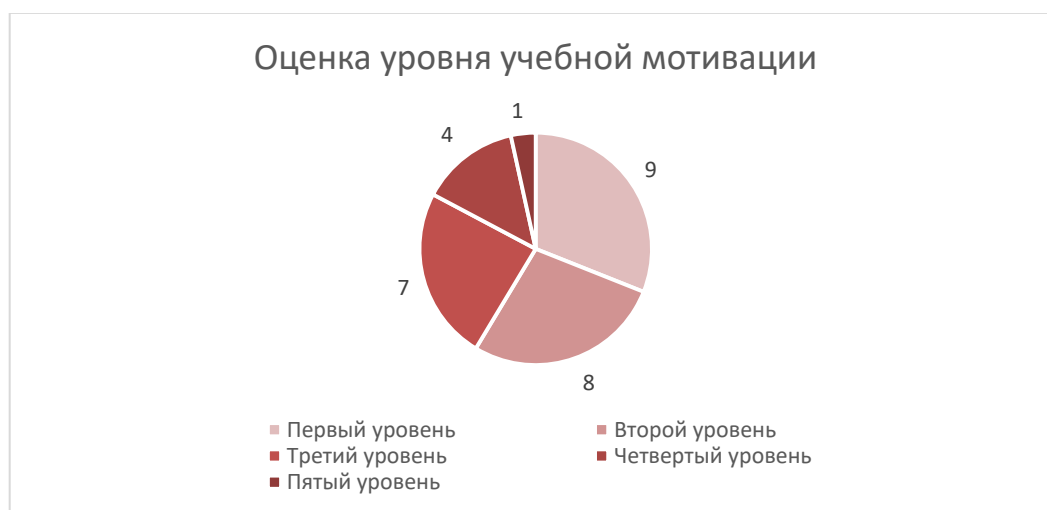
4. Четвертый уровень (10–14 баллов) – низкая учебная мотивация.

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

5. Пятый уровень (ниже 10 баллов) – негативное отношение к школе, учебная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка [3].

Проанализировав полученные данные, мы выявили, что большой процент учащихся – 31,03% – относится к первому уровню учебной мотивации, второй уровень – 27,59%, третий уровень – 24,14%, четвертый – 13,79% и пятый уровень – 3,45%.



Таким образом, в результате проведенного экспериментального исследования мы выявили, что, несмотря на преобладающее количество учащихся с высоким уровнем учебной мотивации, в классе обучаются дети, недостаточно мотивированные к образовательному процессу, испытывающие когнитивный и психологический дискомфорт. Это обуславливает необходимость организации и проведения специальной работы, направленной на коррекцию негативного отношения учащихся к процессу обучения и к школе в целом.

Список цитированных источников:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с: ил. – (Сер. «Мастера психологии»).
2. Матюхина, М.В., Спиридонова, С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2005.
3. Шмуракова, М.Е. Психология для специальностей профилей: А «Педагогика», Д «Гуманитарные науки», Г «Естественные науки», 23 01 11-03 Библиотечно-информационная деятельность (информатизация): учеб.-метод. комплекс по учебной дисциплине / сост.: М.Е. Шмуракова, Р.Р. Куткина, Е.П. Милашевич. – 2-е изд. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 280 с.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ильин Е.А., студент 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день проблема формирования гражданской ответственности и патриотизма у современной белорусской молодежи является одной из приоритетных в государственной молодежной политике Республики Беларусь. Прежде всего, приобщение молодежи к таким важным личностным ценностям, как честь, долг, гражданственность, патриотизм, верность своим убеждениям и обществу. Особое место в разработке идеи гражданского воспитания принадлежит В.А. Сухомлинскому. Именно он являлся, пожалуй, основным продолжателем гуманистических идей С.Т. Шацкого и А.С. Макаренки. В.А. Сухомлинский видит суть гражданского воспитания в «гражданском видении мира», т.е. в формировании гражданской культуры человека как ценности, в контексте которой человек принадлежит и к конкретному государству, и миру людей вообще [Приводится по: 1, с. 142].

Цель исследования – изучение и анализ основ формирования гражданской ответственности, патриотизма у старшеклассников. В процессе проведения исследования и разработки статьи мы опирались на публикации А.П. Жигадло, В.Г. Пузикова, Д.А. Романова, В.Л. Романовой, Т.Л. Шапошниковой по проблеме исследования. Методом исследования был выбран разработанный нами анкетный опросник респондентов – старшеклассников ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна» и студентов ВГУ имени П.М. Машерова в возрасте от 17 до 20 лет. Общее количество респондентов составило 27 человек – 21 девушка и 6 юношей. Далее мы представляем анализ полученных результатов по проблеме исследования.

Мнение респондентов по вопросу о влиянии различных социальных институтов в формировании гражданской ответственности и патриотизма в целом совпадает с представлениями исследователей. Мы предоставили возможность выбора нескольких вариантов ответа по данному аспекту исследования, т.к. в современных условиях развития общества невозможно сделать однозначный выбор. Очевидно, что государственные институты и семья – это основные инструменты в построении мировоззрения, установок и ценностных ориентаций молодежи. Институт образования также играет свою положительную роль в данном процессе, однако, по мнению респондентов, менее решающую (рис. 1).

Отметим, что успешное социально-педагогическое взаимодействие способствует успешному сопряжённому формированию патриотизма, толерантности и индивидуального социального опыта студентов, обеспечивает создание условий данного процесса посредством консолидации усилий его участников [2, с. 33].

1. Как Вы считаете, какой социальный институт формирует основы гражданственности и патриотизма у человека в целом?

27 ответов

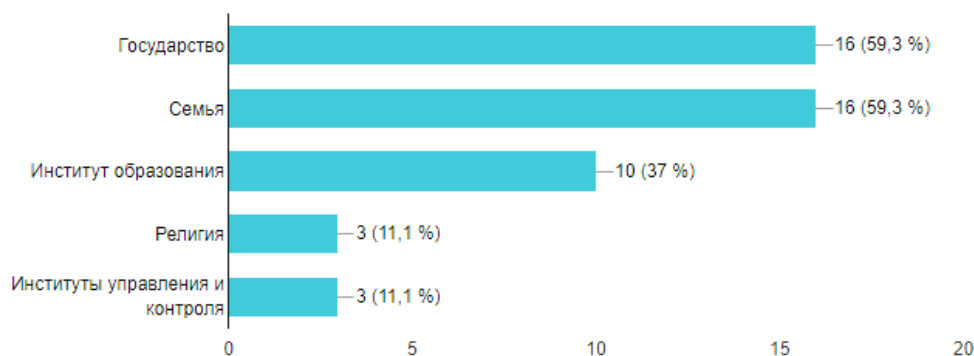


Рисунок 1 – Влияние социальных институтов на формирование гражданственности и патриотизма

Далее мы ставили вопрос о личном примере и авторитете родителей в формировании основ патриотизма и любви к Родине. Подавляющее большинство респондентов согласилось с тем, что влияние родителей крайне сильно в вопросах воспитания ребенка, т.к. семья – это важнейший путь передачи ценностей народа (рис. 2).

3. Личный пример родителей играет роль в формировании основ патриотизма и любви к своей Родине у подростков?

27 ответов



Рисунок 2 – Влияние личности родителей в формировании патриотизма и любви к Родине у подростков

Очень важно также осознавать, что Родина – часть человечества, и гордость за Родину означает и то, что она – уникальная часть человечества (в мировом сообществе необходимо видеть ресурс развития Родины) – данная позиция – позиция известнейшего философа и социолога Э. Фромма [Цит. по: 2, с. 31].

Также мы изучили влияние среды и ближайшего окружения молодёжи на взгляды в сфере гражданско-патриотического воспитания. Очевидно, что на современном этапе

у молодых девушек и юношей уже сформировалась чёткая позиция по вопросу патриотизма, гражданственности, нравственности и других, похожих по своей сути параметров культуры личности (рис. 3).

6. Классный коллектив, друзья или знакомые влияют на Ваши взгляды в сфере гражданско-патриотического воспитания?

27 ответов

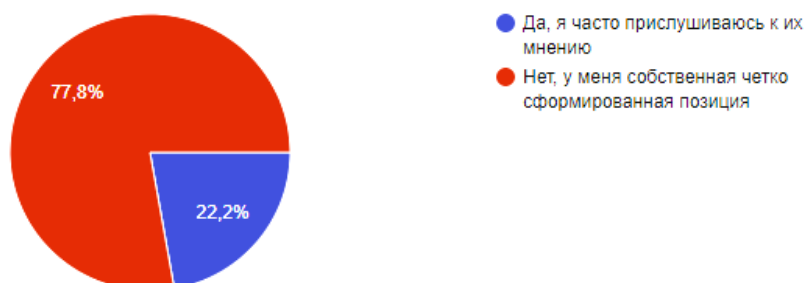


Рисунок 3 – Влияние среды на ценностные ориентации молодёжи в сфере гражданско-патриотического воспитания

Таким образом, изучив основы формирования гражданственности и патриотизма у молодёжи как одну из главных ценностей современного белорусского народа, мы рекомендуем развивать и укреплять систему взаимосвязи социальных институтов и их влияние на построение позитивных установок в сфере гражданско-патриотического воспитания. Необходимым условием конкретных действий в данном контексте, мы считаем инициативу собственно молодёжи, а также методы стимулирования и поощрения их физического и умственного труда на благо всего белорусского общества.

Список цитированных источников:

1. Пузиков, В. Г., Жигadlo, А.П. Когнитивные аспекты воспитания гражданственности студенческой молодёжи / В.Г. Пузиков, А.П. Жигadlo // Омский научный вестник. – 2009. – № 3. – С. 139–143.
2. Шапошникова, Т.Л., Романова, М.Л., Романов, Д.А. Взаимосвязь становления патриотизма и толерантности студентов / Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова, Д.А. Романов // Известия ВГПУ. – 2015. – № 3. – С. 26–35.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ: НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Карпенко Н.А., старший преподаватель
Трусова В.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Урок трудового обучения в начальной школе способствует умственному, физическому, эстетическому, а главное творческому развитию младших школьников. Выполняя несложные ручные работы, младший школьник развивает моторику рук, которая напрямую связана с развитием мозга, а значит и с мыслительной деятельностью

Отличительная черта урока трудового обучения от других уроков в начальной школе состоит в том, что такие уроки строятся с опорой на предметно-практическую деятельность, что в свою очередь отражает психологию развития младшего школьника. По мнению Н.М. Конышевой, данные уроки способствуют развитию образного и

наглядно-действенного мышления. В этом и состоит главное преимущество уроков трудового обучения в начальной школе [1].

Целью нашей работой является комплексный анализ особенностей формирования образного мышления младших школьников на уроках трудового обучения на примере работы с природным материалом.

В основе всех видов художественной творческой деятельности лежит образное мышление, постольку оно характеризуется наличием ассоциативной логики. Образы, которые возникают в сознании человека, возникают в результате восприятия самого объекта ранее. Так образы и сам реальный объект связаны между собой по принципу аналогии, подобия [1].

Образное мышление – это процесс познавательной деятельности, направленный на отражение реальных свойств предметов, явлений, процессов и сущности их структурной взаимосвязи. Это есть единая система форм отражения: наглядно-действенного, наглядно-образного и визуального мышления.

Так, многие педагоги и психологи отмечают, что в практической деятельности человек изучая, анализируя те или иные объекты реального мира, приходит к наглядному видению и познанию абстрактных связей между объектами. В сравнении, младшим школьникам часто бывает сложно мысленно решить какое-то задание, и тогда на помощь приходит прием моделирования предметами.

Стоит отметить, что для детей дошкольного возраста характерно анализирующее восприятие, а к концу младшего школьного возраста, при целенаправленном обучении, использовании в учебной деятельности средств, развивающих творческое воображение, у детей появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого мира.

Активизация образного мышления начинается при помощи образов, которые находят отражение при работе с реальными объектами, явлениями. Так возникает опорный образ, который определяет главную технологию. Опорный образ – это яркое отражение реального объекта из материальной жизни, который окружает младшего школьника и тем самым является как бы дополнением, частью окружающего мира учащегося. Опорный образ выступает в роли знака или символа, в который включена учебная информация. Такой образ надолго сохраняется в памяти младшего школьника и впоследствии выдает необходимую информацию [3]. Рассмотрим, как можно использовать опорный образ, например, на уроке трудового обучения в 1-м классе тема «Осенний ковер» (узоры из засушенных листьев) [2]. Целью этого урока является развитие воображения и творческих способностей в процессе изготовления аппликации из засушенных листьев. Учащимся предлагается рассмотреть способы создания узоров (орнамента) в круге, квадрате, прямоугольнике и это будет закрепление в сознание опорного образа орнамента. А потом ученики самостоятельно декорируют изделие засушенными листьями в технике аппликации используя этот опорный образ.

Для успешного формирования образного мышления на уроках трудового обучения могут быть использованы следующие методы: проблемные, игровые, поисковые. В данных методах организации деятельности младших школьников лежит ассоциативный признак. Рассмотрим на примере конкретных тем занятий некоторые, из перечисленных, методы обучения.

Сущность метода проблемного изложения заключается в том, что учитель в ходе подачи нового материала конструирует проблемную ситуацию, ставит вопросы и указывает пути решения учебных проблем, аргументируя их. Ученики при этом следят за ходом мыслей и рассуждений учителя, мысленно проверяют их убедительность при помощи образов, которые возникают у них в мышлении [1, 53]. Так, на уроке в 4-м классе на тему «Роза» (флористика, моделирование из осенних листьев), педагог сравнивает технологию моделирования розы из лозы и листьев клена, выявляет художественные возможности осенней листвы в создании образа розы, демонстрирует все особенности скручивания листьев и закрепления бутона на стебле-веточке [2].

В рамках частично-поискового метода школьники еще более активно включаются в решение проблемы. К числу таких методов, с успехом используемых в работе с младшими школьниками относится эвристическая беседа. В ней, в отличие от обычной беседы, учитель задает такие вопросы, которые подводят детей к какому-то «открытию», разрешению противоречия, самостоятельному нахождению решения [1, 54]. Например, в 1 классе работая над темой «Шуршунчик» (сувенир из засушенных листьев) педагог проводит урок-исследование [2]. При помощи наводящих вопросов педагога дети сравнивают свойства свежих и засушенных листьев, возможности их использования в творческой деятельности, определяют способы обработки и хранения листьев.

Поисковые методы на уроках трудового обучения предполагают использование специальных задач, которые ставят учеников в позицию активных деятелей, а не просто исполнителей. Это способствует повышению сознательности обучения, приобщению детей к творческому видению и является стимулом развития у них образного мышления. К таким задачам можно отнести, например, мысленный анализ устройства образца, расчет размеров заготовок по габаритным размерам изделия, выполнение эскизов деталей. Действия школьников в таких случаях связаны с внутренней активностью личности, прежде всего – с образным мышлением. Например, уроки, посвященные конструированию из готовых форм природного материала (темы «Ежик», «Бабочка» и др.) [2]. Учащиеся изучают внешние особенности насекомого или животного, определяют изобразительные особенности природного материала изображаемого объекта и затем конструируют изображаемый объект из конкретных элементов природного материала.

Таким образом, уроки трудового обучения отличаются тем, что они строятся на основе предметно-практической деятельности, а также развивают творческие способности учащихся. В основе творческой деятельности лежит образное мышление. Для формирования образного мышления на уроках трудового обучения могут быть использованы проблемные, частично-поисковые, поисковые методы обучения на основе закрепления опорного образа в сознании учащихся. Именно опорный образ выступает в роли знака или символа, содержащих учебную информацию. Такой образ надолго сохраняется в памяти младшего школьника и впоследствии выдает необходимую информацию.

Список цитированных источников:

1. Конышева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед.вузов и колледжей / Н.К. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.
2. Кудейко, М.В. Трудовое обучение. 1–4 кл.: примерно-тематическое планирование / М.В. Кудейко. – Минск: Аверсэв, 2020. – 77 с.
3. Марковская, Е.А. Целостное мышление младшего школьника: организация учебной деятельности / Е.А. Марковская. – СПб.: СПбАППО, 2011. – 127 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

**Карпенко Н.А., старший преподаватель
Усандро Л.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

В рамках современной концепции образования перед педагогами стоит важная задача: создать условия для повышения качества учебного процесса и получаемых знаний школьников. Знания, которые получает обучающийся должны быть практико-ориентированными. Это необходимо для успешной интеграции ребенка в окружающую его действительность: природу и общество.

Трансформация, которая происходит в практике современной начальной школы, направлена на создание условий для формирования активной деятельности школьника в

обучении, мотивацию самим добывать новые знания и делиться этими знаниями с другими. Для этого у школьника необходимо формировать исследовательские и рефлексивные умения, а также умения работать с разного рода информацией. В этих условиях на помощь классическим методам формирования знаний, умений и навыков приходит концепция развития на основе личностно-ориентированной модели образования, в которой ведущую роль играют творческие методы обучения.

В перечне инновационных педагогических средств и методов особое место занимает исследовательская творческая деятельность.

Цель нашей работы – изучить содержание исследовательской деятельности младших школьников на уроках «Человек и мир».

Исследовательская деятельность учащегося – это деятельность, связанная с решением творческих исследовательских задач с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие определенных этапов, присущих исследованиям в научной сфере. К этим этапам относятся: 1) постановка проблемы; 2) изучение теории, посвященной данной проблематике; 3) подбор методик исследования и практическое овладение ими; 4) сбор собственного материала, его анализ и обобщение, комментарии, выводы.

Разагатова Н.А. определяет учебно-исследовательскую деятельность младших школьников как «специфическую учебную деятельность, предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования и ориентированную на открытие лично значимых для учащегося знаний, формирование исследовательских умений» [1, с. 11].

Все дети исследователи! – тезис отражающий основу поведения ребенка. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире присуща всем детям. Задача учителя начальных классов направить активность ребенка в правильное русло. Внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения. Это означает, что учащийся настроен на познание мира и хочет его познавать, а педагог сопровождает, стимулирует и направляет школьника в конкретной исследовательской деятельности.

Чтобы ребенок мог участвовать в исследовательской деятельности, необходимо развивать исследовательскую компетенцию. То есть умение самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, обладать способностью прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умениями устанавливать причинно-следственные связи. Ушаков А.А. определял исследовательскую компетентность как «интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной деятельности по решению исследовательских задач и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений» [2, с. 11–12].

Задача учителя начальной школы в данном направлении – создать условия для формирования и развития исследовательских умений младших школьников. Сам педагог должен уметь видеть и помогать отбирать наиболее интересные и практически значимые темы, должен владеть исследовательскими и поисковыми методами, уметь организовывать и направлять самостоятельную работу учащихся.

Особое внимание проблемам профессиональной подготовки учителя к организации исследовательской деятельности школьников изучалась такими современными педагогами как Е.П. Белозерцев, Л.Ф. Ведерникова, А.И. Савенков, Н.М. Яковлева и др.

Предварительная работа педагога осуществляется следующими средствами: проблемным и частично-поисковым обучением, проектной деятельностью и экспериментом. Для этого педагогу необходимо организовать предметно-развивающую среду в классе, исследовательскую практику детей, а также наблюдать за успехами каждого учащегося класса, тренировать их исследовательские способности.

Для учащихся важно осознать свои возможности, свой вклад в общее дело; учиться делать выбор, нести ответственность за начатое дело и результат. Учащиеся должны владеть первоначальными умениями работы с информацией.

В ходе такого сотрудничества учащиеся учатся намечать цели и задачи деятельности, искать пути их решения, отстаивать свою точку зрения, действовать самостоятельно, корректировать свою деятельность, сравнивая полученное с требуемым.

Исследовательская деятельность заставляет и приучает детей работать с книгой, газетой, журналом, электронной библиотекой, что в наше время очень важно.

Для того, чтобы исследование проходило успешно, учащийся должен овладеть и постоянно совершенствовать следующие умения: 1) организационные (организация рабочего места и планирование работы); 2) познавательные (выбор темы, целеполагание, умение выстроить структуру исследования, методы, поиск информации); 3) работать с информацией (структурирование, выделение главного, хранение информации); представить результаты своей работы (формы представления результатов).

Опираясь на программу обучения в начальных классах можно выделить предмет «Человек и мир», который изучается четыре года и направлен на формирование первоначальных знаний о природе, обществе и человеке. В рамках этого предмета исследовательская творческая деятельность может стать доминирующей.

Учебная программа предмета «Человек и мир» включает в себя три содержательных компонентов: «Природа и человек», «Человек и его здоровье», «Человек и общество». Составной частью содержательного компонента «Человек и общество» является блок «Мая Радзіма - Беларусь», который изучается в IV классе. Отметим, что учебная программа органично объединяет не только содержание каждого компонента друг с другом, но и с содержанием всей учебной программы в целом. Это дает возможность применять различные виды исследовательской деятельности.

По количеству участников исследование может быть коллективным, групповым, индивидуальным. По месту проведения – урочным или внеурочным. По времени проведения: краткосрочным или долгосрочным. По теме предметным или свободным (ребенок сам выбирает предмет исследования).

Необходимо отметить, что одним из важнейших методов исследования применяемых на уроках «Человек и мир» является Эксперимент. Данный метод предполагает проведение определенных практических действий с целью проверки и сравнения фактов, предположений, результатов. Система работы по организации и проведению экспериментов и опытов предусматривает создание копилки идей, информации, которая поможет организовать исследовательскую деятельность в учебном процессе. На основе собранного материала целесообразно создавать индивидуальные карточки-задания. Для проведения эксперимента с реальными объектами можно дополнительно подготовить карточки-задания с вопросами-заданиями:

- Что ты хочешь проверить экспериментом? Какова твоя цель?
- Как ты собираешься это сделать? Составь план.
- Что ты получил в результате эксперимента?
- Какой вопрос у тебя возник или остался без ответа?

Результатом такой работы является развитие внимательности, наблюдательности.

Опираясь на проведенный нами анализ содержания исследовательской деятельности младших школьников на уроках «Человек и мир» отметим, что благодаря различным формам и методам исследования, которые можно применять на уроках по изучению природы, человека и общества развивается исследовательская компетентность, включающая в себя готовности и способности ученика к самостоятельной деятельности по решению исследовательских задач и творческому преобразованию действительности. Уча-

щиеся не только приобретают новое для себя знание и опыт, но и учатся работы с информацией намечать цели и задачи деятельности, искать пути их решения, отстаивать свою точку зрения, действовать самостоятельно.

Список цитированных источников:

1. Разагатова, Н.А. Муниципальная модель организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Разагатова. – М., 2007. – 21 с.
2. Ушаков, А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ушаков. – М., 2008. – 32 с.

РАБОТА НАД ФОРМАМИ УСТНОГО ОТВЕТА В IV КЛАССЕ

Кибисова А.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Образование – то, что остаётся после того,
когда забывается всё, чему учили.

А. Эйнштейн

Как известно, сравнением пронизан весь процесс обучения. В деятельности учителя сравнение – это прием обучения, который используется для того, чтобы предупредить смешение сходных, но не тождественных понятий, научить школьников видеть изучаемые явления в многообразии связей с другими явлениями и понятиями. Этот прием учитель использует на различных этапах урока: при объяснении нового материала, на этапе повторения, организуя обобщение (например, при изучении омонимов учащиеся сравнивают их с многозначными словами; сравнивают разделительные *ь* и *Ь*; предложение и словосочетание и т.д.).

Одной из самых главных задач школы в настоящее время является обучение современного человека, который умеет правильно говорить и правильно слушать, умеет критично оценивать свою и чужую речь. Правильная речь поможет ребенку в общении с людьми и в познании окружающего мира. Она занимает особое место в психическом развитии человека. Какие-либо отклонения или нарушения в речи негативно воздействуют на развитие познавательной деятельности и адаптации ребенка в социуме [1, с. 76].

На плечах учителя начальных классов лежит ответственность за создание правильной речи учеников. В данной статье мы хотим предложить те методы и приемы развития речи, которые учитель должен использовать, чтобы сформировать у младшего школьника культурную речь.

Когда же учитель учит детей сравнению, учит школьников создавать тексты сравнительного характера, формирует у них умение сравнивать явление языка, тогда сравнение становится предметом обучения.

Если мы проанализируем характер вопросов и заданий, предложенных учащимся IV класса в учебниках русского языка, литературы, МРБ, то увидим, что вопросы, требующие от учащихся умения сравнивать и создавать тексты сравнительного характера, составляют в среднем 10–15%. Вопросы типа: «Чем живая природа отличается от неживой?», «Чем близка «Сказка о мертвой царевне» А. С. Пушкина к народным сказкам?» – ориентируют учащихся на частичное сравнение (указать только общие или отличительные признаки сравниваемых предметов, понятий). Другие вопросы: «Сравните деятельность Франиска Скорины и Симона Будного. В чем сходство и отличие?», «Чем отличается литературная сказка от сказки устного народного творчества? Чем на нее похожа?», «В чем

сходство и в чем различие между суффиксом и приставкой?» – требуют, чтобы учащиеся произвели полное сравнение, т.е. указали как общие, так и отличительные признаки. Одни вопросы сформулированы для школьников более понятно, так как в них указано, по какому основанию или основаниям должны сравниваться понятия, предметы (например: «Чем отличается стихотворный отрывок от прозаического по строю речи?», «Укажите отличие в образовании гласных и согласных звуков»). Другие формулировки лишены подобных подсказок, и поэтому ученикам прежде всего необходимо выявить основания, по которым будут сравниваться явления, предметы, и лишь затем произвести сравнение (например: «Сравните воздух с твердыми и жидкими телами» и т.п.).

Создание монологического высказывания сравнительного характера затрудняет учащихся любого возраста, и уж тем более учащихся 4 класса. Учителя же довольно часто предлагают учащимся провести эту логическую операцию: сравнить литературных героев (математические величины, деятелей и т.д.). Но нередко школьники не знают, как это можно сделать, и тогда педагог бывает вынужден задавать дробные конкретизирующие вопросы.

Для того чтобы научить школьников сравнивать и строить тексты сравнительного характера, необходимо познакомить их с логической операцией сравнения, с правилами сравнения, видами сравнения, с особенностями текста (композиционными, функционально-стилистическими и языковыми), в основе которого лежит интересующая меня мыслительная операция.

В устном ответе по русскому языку должны быть три обязательные части: теория, примеры и объяснение этих примеров. Устный ответ можно представить в виде сказочного поезда, который мчит нас в страну родного языка. Как поезд формируется из вагонов, так, допустим, и ответ ученика состоит из не совсем обычных “вагонов”. (Их будет три, потому что ответ состоит из трех частей.)

В качестве средств связи ученики часто используют в речи слова *здесь* и *тут*. Учителю следует пояснить учащимся, что эти слова в ситуации объяснения примера лишены конкретности, ясности (не понятно, где здесь), и употребление их не совсем удачно.

Научиться сравнивать не так-то просто. Помните, в сказке о приключениях Буратино злой и жестокий Карабас пытался отнять у Буратино золотой ключик, чтобы открыть заветную дверь. Нам с вами также понадобится такой ключик, чтобы открыть дверь в страну Сравнения. Это особый ключик, не золотой, конечно, но тоже волшебный: он поможет нам раскрыть тайны сравнения.

На уроке учитель учит создавать тексты сравнительного характера, в основе которых лежит сравнение изучаемых лингвистических понятий. У них есть свои особенности, например, структурных особенностей теоретической части текста ученического ответа. Учитель обращает внимание на то, что теория в подобных ответах может быть изложена по-разному: по схеме параллельного или последовательного сравнения. Как показывает практика, структура ответа по схеме параллельного сравнения легче усваивается учениками в начальных классах, и поэтому знакомство с видами сравнения следует начать с параллельного сравнения. Для того чтобы облегчить восприятие и понимание школьников новых сведений, надо использовать в работе схему, позволяющую ученикам усвоить структуру текста, построенного как параллельное сравнение.

При параллельном сравнении происходит одновременное сравнение двух предметов, понятий, например, главные и второстепенные члены предложения, по одним и тем же основаниям: сначала по первому основанию (учащиеся ищут в тексте ответа необходимую информацию), затем по второму основанию и лишь потом по третьему. Учитель предлагает пользоваться выражениями, которые помогут подчеркнуть различия между главными и второстепенными членами предложения: *если, ... то...; разница*

между ... заключается еще и в том, что ...; третье отличие между ... состоит в том, что ...; ..., а

Таким образом, предложенные уроки являются одним из возможных вариантов работы по культуре устного ответа на уроках русского языка; в ходе уроков ученики усваивают требования к устному ответу, осознают необходимость каждое теоретическое положение подкреплять примерами и объяснять эти примеры; тем самым у учеников формируется умение говорить развернуто, доказательно.

Список цитированных источников:

1. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 248 с.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ И СИТУАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ковлер М.Ю., Загрекова Д.Е., студентки 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Пробудить познавательную деятельность каждого ученика на уроках грамматики, заинтересовать его – одна из сложнейших задач, которая стоит перед педагогом. Помочь в этом смогут проблемные ситуации.

Проблемная ситуация – ситуация, при которой у ученика возникает преграда, из-за чего объяснить сущность какого-либо явления, процесса не является возможным. У ребёнка возникает конфликт, участниками которого являются знания, полученные им ранее, а также – незнания, как объяснить новое. Благодаря этому появляется потребность в познании. Однако может случиться так, что ученик не примет данную ситуацию. Поэтому учителю с самого начала обучения следует способствовать развитию «нужды» в знаниях, дабы предотвратить подобного рода ситуации «непринятия».

М. Шагинян писал: «...Проблема и её ситуация вовсе не сводится к вопросу и ответу. Проблема и её ситуация лежит в области диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении одной части вещи к другой её части одновременно, и в таком контрастном, которое в природе своего совместного положения носит одновременно и возможность своего разрешения. Дети... чувствуют контрастность целой вещи, переживают её, - и вот самое переживание и двигает вперед их самостоятельную мыслительную способность» [1, с. 136].

В зависимости от этапа урока проблемные ситуации можно разделить на входные, внутренние (тактические) и итоговые, обобщающие

Входные ситуации чаще всего используют на начальном этапе обучения, например, при знакомстве учащихся с какой-либо частью речи.

При знакомстве с существительным, как с первой частью речи, с которой знакомятся учащиеся можно использовать, например, такое задание:

– Ребята, подумайте, на какие вопросы отвечают записанные на доске слова (на доске записаны слова: стол, еж, мальчик).

Если учащиеся не могут ответить, то учитель показывает рисунки, на которых изображены девочка и карандаш, и говорит: «Чтобы узнать, что нарисовано, спросим ... (кто?) это или (что?) (После прозвучавших вопросов учитель может повесить карточки с вопросами на доску)». То есть можно сказать о том, что учителем вводится проблемная

ситуация, в ходе которой учащиеся решают ее с помощью подстановки к словам вопросов (при затруднении подстановка вопроса производится к картинкам).

Начиная тему «Глагол», можно опираясь на имеющиеся знания о существительном, предложить учащимся целесообразно сопоставить однокоренные глагол и существительное, например «темнеет» и «темнота» (на доске учителем записываются предложения с данными словами):

1. На улице уже рано темнеет.
2. Полнейшая темнота вызывает у меня страх.

Вопросы можно сформулировать следующим образом: «Почему слова *темнота* и *темнеет* при том, что они очень схожи, следует отнести к разным частям речи?» Созданием и разрешением проблемной ситуации, основанной на сходстве и различии сопоставляемых слов, руководит учитель.

Прежде всего, учитель проводит актуализацию знаний у учащихся об имени существительном. Педагог может сам напомнить учащимся, на какие вопросы отвечает существительное, что эта часть речи изменяется по числам, падежам, а в предложении может являться подлежащим или дополнением.

При условии активной актуализации знаний учащиеся сами сообщают эти сведения и приходят к такому выводу, что темнота – это имя существительное.

Затем учениками выясняется, что признаки слов (вопрос, формы, синтаксическая роль) *темнота* и *темнеет* не совпадают, они отвечают на разные вопросы, по-разному изменяются и, следовательно, эти два слова являются разными частями речи (существительным и глаголом). Аналогичную проблемную ситуацию можно использовать, сопоставляя глагол с однокоренными существительным и прилагательным (и т.п.).

Пример проблемной ситуации с сопоставлением глагола с однокоренными существительными, прилагательными может быть следующий:

Учащимся предлагается подобрать к слову «*болезнь*» однокоренные слова, учащиеся называют однокоренные слова: *больной, болеть, болезненный, заболеть, боль* и т.д., а затем учитель предлагает составить предложения с этими словами и в ходе составления и постановки вопросов учителем, дети выясняют, что признаки этих слов не совпадают и они являются разными частями речи.

При знакомстве с прилагательным можно также использовать сопоставление с существительным и тогда выходит следующая проблемная ситуация, после прочтения и анализа следующих предложений:

1. На улице был сильный мороз.
2. В такой морозный день мне совсем не хотелось выходить на улицу.

Учащимися выясняется, что слово «морозный» отвечает на вопрос «какой?» (в отличие от слова мороз), изменяется по другим формам, в предложении не является подлежащим или дополнением, а соответственно является другой частью речи.

Также при знакомстве с прилагательными может использоваться следующая входная ситуация:

Ученикам предлагается записать в тетрадь слова, записанные на доске и определить какое слово лишнее: *стул, парта, доска, пришкольный, тетрадь*. Вопросы могут быть следующие:

- Какое из слов лишнее? Почему?
- По каким признакам они отличаются?

Далее учитель может сказать, то сегодня и пойдет разговор о словах, которые отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какие?

Таким же образом осуществляется работа с глаголами: учащиеся должны определить спряжения глаголов, записанных в первом и во втором столбиках. После этого у

учеников возникает «внутренняя» проблемная ситуация между уже полученными ранее знаниями о спряжении глагола и новыми данными о нём.

Благодаря проблемным вопросам у учащихся закрепляются новые знания, а также повторяется пройденный ранее материал. Выполняя при этом такие операции как сравнение, обобщение, поиск похожего (общего) в противопоставленных явлениях.

Проблемные вопросы тактического характера могут быть применены при изучении и повторении орфографии. Так, при повторении правописания завершений падежных форм существительных может быть предложен вопрос: «Как выяснить, что следует писать в окончаниях Д.п. и П.п. существительных женского рода типа лошадь и сумка?»

Ответ на данный вопрос подразумевает ориентацию на одно правило правописания проверяемых гласных: для того чтобы проверить написание конец, нужно подобрать существительное такого же типа склонения, но с ударной флексией (на лошади - в степи, в сумке - в воде). Например, разрешается противоречие между обычным (проверкой безударных гласных в корне) и непривычным (это использованием морфологического принципа русской орфографии при написании гласных в окончаниях).

Таким образом, внутренние проблемные ситуации, применяемые при изучении элементов морфологии в начальных классах, помогают активизировать познавательную активность в ходе изучения определённого конкретного учебного вопроса. Их роль – «тактические» приёмы изложения и объяснения нового материала.

Список цитированных источников:

1. Шагинян, М. Человек и время / М. Шагинян. – М.: Сов. писатель, 1982. – 559 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Козлова В.С., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в настоящий момент читающих детей становится все меньше, наблюдается спад читательского интереса. Изменить ситуацию, способствовать развитию творческих способностей детей можно при помощи использования креативных подходов при организации и проведении уроков литературного чтения.

На необходимость использования игр при формировании коммуникативной и языковой компетентности указывали такие исследователи как А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская, И.А. Свиридович, А.М. Змушко, А. В. Хуторской и др. По мнению А. В. Хуторской, практика показывает, что уроки с использованием игровых действий делают увлекательным сам учебный процесс, способствуют возникновению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в коллективе: победа коллектива зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы [1, с. 79].

Само понятие «игра» имеет множество значений и ни одно из них не имеет однозначного определения. Согласно Л.С.Выготскому, игра - источник развития, поскольку и создаёт зону ближайшего развития. В.А.Сухомлинский писал: “Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра - это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности” [4, с. 97].

Учебный предмет «Литературное чтение» вводит ребенка в мир художественной литературы и помогает ему понять выразительность, яркость словесного искусства, с помощью которой художественное произведение открывается во всей своей безграничной многогранности. Литературное чтение активизирует у детей интерес к вербальному творчеству и к чтению художественных произведений.

Посредством литературы ученик включается в мир взаимоотношений между людьми, моральных устоев. Однако практика подтверждает, что многие значимые в художественно-образном виде творения исследуются на уроке литературного чтения, не сохраняя глубокого отпечатка в сердцах учащихся. Отчасти это случается потому, что сущность и типы работы над произведением учащимся диктуют педагогом и его авторитетом, зачастую лишая ученика и его деятельности творческой устремлённости. Для решения этой проблемы на уроках литературного чтения стал активно использоваться игровой метод [2].

Игровую деятельность на уроках литературного чтения можно использовать в следующих случаях:

- 1) в качестве части урока (при работе с терминами, понятиями);
- 2) словарная разминка (фронтальный опрос с элементами соревнования по группам);
- 3) дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение материала;
- 4) кроссворды, головоломки, ребусы и т. д. [1, с. 15].

Дидактическая игра остаётся весьма эффективным способом развития и совершенствования познавательных, интеллектуальных и креативных способностей детей. Игра приоткрывает ребёнку неизвестные грани исследуемой науки, помогает по-новому увидеть привычный урок, содействует появлению у школьников интереса к учебному предмету. Целью обращения к игровой деятельности на уроках литературного чтения является получение определённых практических навыков, закрепление их на уровне методики и переход знаний в личный опыт.



Выделяют следующие типы дидактических игр: игры по сенсорному развитию, вербальные игры, игры, в ходе которых учащиеся знакомятся с природой, игры по развитию писательских представлений и прочие.

Игры соотносятся с используемым материалом: игры с предметами, игры с настольно-печатным материалом, словесные игры, игры, в которых присутствует сюжет.

По типу деятельности учащихся в игре можно отметить следующие виды дидактических игр: игры, связанные с путешествиями; игры, объединённые с поручениями; игры, в которых учащиеся формируют предположения; игры с загадками; игры-диспуты.

Данное многообразие дидактических игр выполняют следующие функции:

1. Обучающая функция;

Дидактические игры развивают учебные умения и навыки.

2. Воспитательная функция;

Функция характеризуется тем, что учащиеся учатся сотрудничать друг с другом, радоваться успехам своих одноклассников, сопереживать их неудачам.

3. Ориентационная функция;

Дидактическая игра обучает находить выход в назначенных условиях, использовать знания с целью решения нестандартной учебной задачи.

4. Побудительная функция;

Функция определяется мотивацией к познавательной деятельности учеников и способности к развитию познавательного интереса.

Стоит отметить, что игровую деятельность можно использовать при актуализации знаний на уроке, при изучении нового материала, на этапе закрепления. Лучше всего использовать игровую деятельность на литературном чтении при повторении, когда требуется обобщить и проверить полученные знания и умения младших школьников [3].

Таким образом, использование игровой деятельности на уроках литературного чтения в начальных классах способствуют созданию на уроке благоприятной обстановки, которая позволяет ученику раскрыть свой потенциал, проявить себя в каком-то новом качестве, реализовать навыки, полученные в период обучения. Игровая деятельность делают урок литературного чтения интересным, разнообразным, содержательным.

Также стоит отметить, что использование игровой деятельности на уроках литературного чтения положительно влияет на уровень активности детей на уроке, индивидуальный рост и успеваемость.

Список цитированных источников:

1. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / О.Б. Иншакова [и др.]; под общ.ред. О.Б. Иншаковой. – М: Моск. психологосоциальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2001. – 240 с.
2. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. пособие для учителей общеобразоват. организаций. URL: http://школа13нск.рф/wpcontent/uploads/2016/07/Rabochajaprogramma_Klimanova-L.F.-Literaturnoe-chtenie.pdf
3. Савченко, А. А. Виды дидактических игр // Раннее развитие детей. URL: http://www.razumniki.ru/vidy_didakticheskikh_igr.html
4. Сухомлинский, В.А. О воспитании. - М.: Изд-во политической литературы, 1985. – 272 с.

О КЛАСТЕРАХ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Копышко А.В., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. В последнее время в разных сферах человеческой деятельности все чаще стали использоваться так называемые кластеры. В том числе и в сфере образования. Современная система образования ориентирована на формирование у учеников самостоятельного мышления. Кластер — один из приемов его формирования. В этом актуальность работы с кластерами, в частности, учащихся начальной школы.

Основная часть. Кластер (от англ. Cluster, что значит скопление, кисть, рой) — это объединение нескольких однородных элементов, рассматриваемое как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами. Кластер объединяет в группу по каким-то общим признакам несколько одинаковых предметов или явлений. Кластер оформляется в виде грозди или модели планеты со спутниками. В центре располагается основное понятие, мысль, по сторонам обозначаются крупные смысловые единицы, соединенные с центральным понятием прямыми линиями. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, выражающие идеи, мысли, факты, образы, ассоциации, касающиеся данной темы. И уже вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться ме-

нее значительные смысловые единицы, более полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи. Важно уметь конкретизировать категории, обосновывая их при помощи мнений и фактов, содержащихся в изучаемом материале.

Метод кластера может применяться практически на всех уроках, при изучении самых разных тем. Форма работы при использовании данного метода может быть абсолютно любой: индивидуальной, групповой и коллективной. Она определяется в зависимости от поставленных целей и задач, возможностей учителя и коллектива.

В зависимости от способа организации урока, кластер может быть оформлен на доске, на отдельном листе или в тетради у каждого ученика при выполнении индивидуального задания. Составляя кластер, желательно использовать разноцветные мелки, карандаши, ручки, фломастеры. Это позволит выделить некоторые определенные моменты и нагляднее отобразить общую картину, упрощая процесс систематизации всей информации. Возможно применение кластера на протяжении всего урока, в виде общей стратегии занятия, на всех его стадиях. Так, в самом начале дети фиксируют всю информацию, которой они владеют. Постепенно, в ходе урока, в схему добавляются новые данные. Желательно выделять их другим цветом. Данный прием развивает умение предполагать и прогнозировать, дополнять и анализировать, выделяя основное.

Чтобы проверить эффективность применения кластеров в работе с детьми, я провела урок в 3 классе на тему «Падежи имен существительных». В ходе урока по мере изучения материала мы с детьми составляли кластер. Вначале дети узнали, что такое падежи имен существительных (рисунок 1).

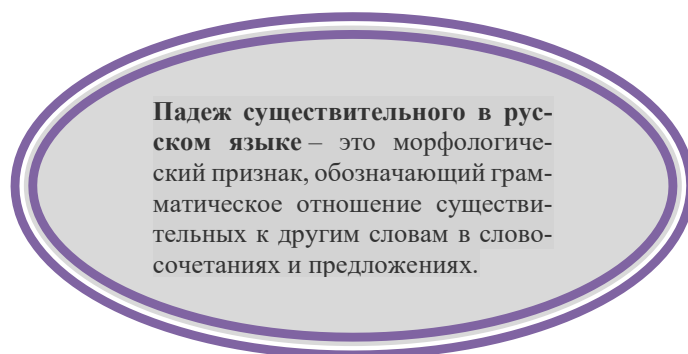


Рисунок 1 – Падеж

Далее я рассказала учащимся, сколько падежей имен существительных есть в русском языке, и мы вместе с детьми продолжили составлять наш кластер (рисунок 2).

Определили вопросы к каждому падежу и подобрали примеры. Вопросы и примеры мы также внесли в кластер, который помогал детям на протяжении всего урока усваивать пройденный материал (рисунок 3).

В конечном итоге у нас получился кластер, на который учащиеся в дальнейшем могут опираться, составляя свой ответ на уроке (рисунок 3).



Рисунок 2 – Падежи имени существительного

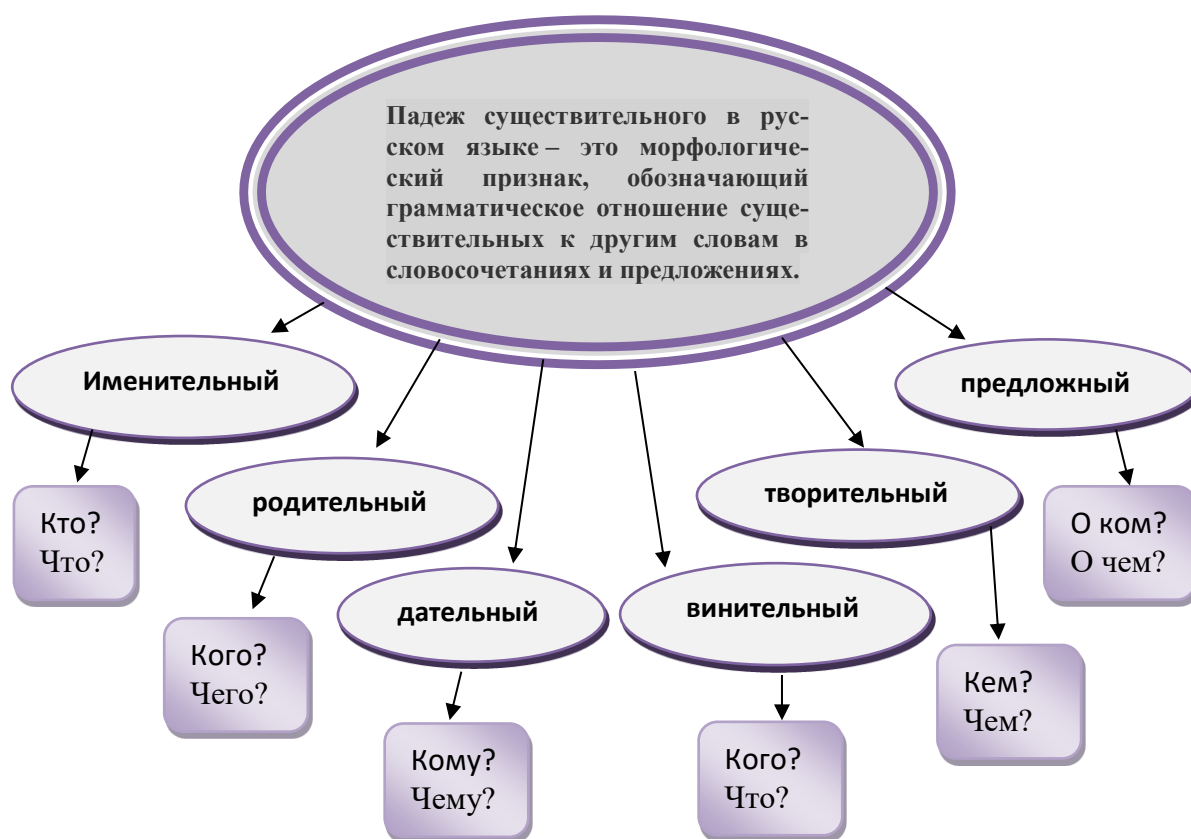


Рисунок 3 – Падежные вопросы

В конце урока я провела небольшое анкетирование среди детей, анкета состояла из следующих вопросов:

1. Понравился ли вам урок?

А) Да Б) Нет

2. Все ли было понятно?

А) Все понятно Б) Были непонятные моменты В) Все непонятно

3. Хотели ли бы вы еще проведения уроков с применением кластеров?

А) Да Б) Нет

И по результатам анкетирования я получила следующие результаты: на первый вопрос 100% опрошенных дали утвердительный ответ. На второй вопрос 98% дали ответ А) Все понятно, 2% ответили Б) Были непонятные моменты. На третий вопрос 100% детей дали ответ А) Да.

Заключение. Проведя урок с использованием кластеров, я пришла к выводу, что детям интересен такой подход к обучению. Уроки с применением метода кластера дают ребятам возможность проявить себя, высказать свое видение вопроса, дают свободу творческой деятельности. В целом нетрадиционные технологии, использующиеся в образовательном процессе, повышают мотивацию учащихся, формируют обстановку сотрудничества и воспитывают в детях чувство собственного достоинства, дарят им ощущение творческой свободы.

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Копцева О.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Реализация на практике коммуникативных умений использования иностранного языка как средства общения невозможна без знания лексики и наличия сформированных навыков ее употребления в речи. Таким образом, актуальность нашего исследования определяется необходимостью поиска путей оптимизации раскрытия значения новых лексических единиц на этапе формирования первичных умений как действий, совершаемых впервые при концентрации на них произвольного внимания.

Основная часть. При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гальсковой Н.Д., Гез Н.И., Маслыко Е. А., Пассова Е.И., Роговой Г.В., Солововой Е.Н. и др.), беседы с учителями школ г. Витебска, научно-фиксированное наблюдение за учебным процессом в средних и старших классах гимназий № 1 и № 2 г. Витебска.

Под лингвистическими способами семантизации слов понимают раскрытие значения слова при помощи средств изучаемого языка. Как показали наши наблюдения и обобщение передового опыта работы, к числу наиболее рациональных способов следует отнести:

1. Определение (дефиниция) – описание значения слова при помощи других слов изучаемого языка. Например: *Advantage – a condition that puts one in a favourable position compared to other people.*

Данный способ семантизации может также использоваться следующим образом: ученикам предлагается текст, в котором подчеркнуты новые слова. К тексту прилагается ряд дефиниций. Учащимся необходимо определить, каким словам соответствуют какие дефиниции (естественно, что все слова в определении, кроме нового слова, должны быть хорошо известны учащимся). К недостаткам дефиниции следует отнести то, что она бывает часто очень громоздкой. К тому же, дефиниция предполагает определенный уровень владения языком.

2. Перечисление – введение обобщающего слова при помощи уже известных учащимся слов с более узким значением. Например: *Dogs, cats, cows, horses, pigs are domestic animals* (семантизируется слово *domestic*.)

3. Семантизация новых слов при помощи синонимов: *receive – get, city – town* и т.д. Вместе с тем, следует отметить, что данный способ не всегда точный, ибо полных синонимов нет. Даже очень близкие по значению слова всегда отличаются семантически или стилистически.

4. Семантизация новых слов при помощи антонимов: *cold – warm, high – low* и т.д.

5. Определение значения слова на основе контекстуальной догадки, например:

Teacher: It was hot. We had nothing to drink. We were thirsty. Do people need water or bread when they are thirsty?

Pupil: They need water.

В данном случае нет необходимости обращаться к родному языку учащихся, поскольку они легко могут догадаться о значении слова *thirsty* из контекста.

6. Определение значения слова на основе его внутренней формы, например, 1) известный корень и знакомые словообразовательные элементы: *reader, writer, teacher*; 2) сложное слово, состоящее из 2-х знакомых компонентов: *hothouse*; 3) слова, сходные по написанию и звучанию со словами в родном языке: *radio, national, information*.

Данный способ семантизации целесообразно использовать и при ознакомлении учащихся с таким явлением, характерным для современного английского языка, как бленды (*blends*). Под блендами мы понимаем слова, образованные не при помощи имеющих в языке морфем, а посредством соединения частей морфем, которые В. Адамс удачно назвал «осколками» (*splinters*) [1, с. 142]. Примером бленда является слово *smog*, образованное при помощи «осколков» *sm-* (*smoke*) и *-og* (*fog*).

С. Elias выделяет следующие типы блендов [2, с. 58–60]. Первый тип – бленды, не поддающиеся традиционному словообразовательному анализу, но имеющие в своем составе «осколки», благодаря которым мы можем провести параллель между данным словом и другими существующими в языке словами. Так, например, слово *squirl* напоминает нам о словах *squiggle, squirm, swirl, twirl, whirl*. Фоноастемы *sgui* и *irl*, разумеется, не являются морфемами в традиционном смысле этого слова и, следовательно, не имеют самостоятельного значения, но именно они передают идею поворота, вращения, которая объединяет приведенные выше слова.

Второй тип – бленды, относящиеся к данному типу, т.е. слова, образованные при помощи фрагментов уже существующих в языке слов: *photojournalist = photograph and journalist; docudrama = documentary and drama; drysert = dry and desert*. При семантизации бленда целесообразно вначале предложить учащимся самостоятельно определить внутреннюю форму слова. В случае возникновения затруднений учитель может указать, от каких слов образован бленд, привести примеры слов, содержащих ту же фоноастему. Можно также предложить школьникам придумать новые бленды. Например, после изучения темы «экология» учащимся можно предложить поиграть в ученых, выводящих новые виды животных и растений: *lionfly = a lion with butterfly wings; rosalic = a rose that smells as bad as garlic*. Подобные игры являются действенным способом повторения лексики, развивают у учащихся воображение, чувство языка. Естественно, при их проведении необходимо убедиться, что учащиеся понимают разницу между блендами, реально существующими в языке (*photojournalist*), и словами, придуманными ими в процессе игры.

7. Использование ситуаций. Как показывает практика, новая лексика запоминается лучше, если она вступает в ассоциативные связи с уже известными словами, т.к. ассоциативные приемы способствуют произвольному запоминанию. По своему характеру и структуре ситуации, которые целесообразно применять на этапе презентации, относятся к микроситуациям, показывающим типичную сочетаемость определенных лексических единиц. Например, на первом уроке по теме «Пища» учитель предлагает учащимся лексический ряд слов, обозначающих продукты – масло, сыр, хлеб, молоко. Для осуществления первых операций по закреплению новых слов и обеспечения сочетаемо-

сти с глаголами (например, «брать», «положить»), учащиеся могут описать свои действия в соответствии с таким заданием: «Продукты куплены. Какие из них ты положишь в холодильник/в буфет)?» На следующем занятии учитель продолжает идею первого урока: «Вспомним, что я принес из магазина...» и добавляет новую лексику по плану занятия «Сегодня я купил еще ...»; «Все продукты в холодильнике, но его надо разморозить. Назови продукты, которые тебе надо вынуть из холодильника».

Описанные ситуативные приемы имеют отчасти игровой характер. Достаточно эффективными являются формы работы (групповые и индивидуальные) с элементами соревнования, например, на «лучшую королевскую кухню» или «лучшего королевского повара».

Заключение. Как показали результаты анализа опыта работы передовых учителей, лингвистические способы семантизации иноязычной лексики имеют ряд преимуществ по сравнению с переводными способами: они развивают языковую догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания, усиливают ассоциативные связи. Вместе с тем данные способы требуют больше времени, чем переводные, не всегда обеспечивают точность понимания, что предполагает наличие обязательного контроля понимания и выполнение специальных упражнений на первичное закрепление учебного материала.

Список цитированных источников:

1. Adams, V. An Introduction to Modern English Word Formation / V. Adams. – London: Longman, 1987. – 240 p.
2. Elias, C. Blends: Developing Creative Vocabulary Building Activities / C. Elias // English Teaching Forum. – July. –1996. – P.57-61.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Корепанова О.С., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Целевые ориентиры в воспитании подрастающего поколения обусловили акцентуализацию правового воспитания, его места и роли в общественной жизни. Изменения, произошедшие в регионе и стране за последние период и возникающие проблемы организации воспитания детей в начальном звене образования, обусловили переоценку сущности правового воспитания, его значения в жизни ребенка. Решение проблемы воспитания правовой культуры требует новой идеологической составляющей в педагогической деятельности.

В связи с этим актуально мнение о необходимости начала формирования правовых позиций в дошкольный период.

Дошкольный период сензитивен для первоначального становления элементов культурно-ценностных ориентаций духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие эмоций, механизмов социальной адаптации в обществе. Кроме того, дошкольное детство связано элементарной социально-правовой самоидентификацией и осознанием себя в окружающем мире.

Круг интересов республики Беларусь устанавливают ценностные ориентиры образовательного процесса, реализуемые через систему задач, объединенных идеей приобщения детей к социально-правовым ценностям. Последние и определяют мотивы поступка ребенка и его мысли и высказывания по отношению к себе и окружающим. Любое действие ребенка должно характеризоваться ценностным значением, ведущим аспектом которого выступают именно социально-правовые ценности.

В работах представителей русской философской мысли XIX века (И.А. Ильин, В.С. Соловьев и др.), мы выделяем тезис о праве как минимуме нравственности или юридически оформленной морали.

В итоге работы Генеральной конференции ЮНЕСКО 1974 года были обозначены пути распространения знаний о правах человека, акцентировано внимание на воспитание уважения этих прав. Несомненный интерес вызывают положения о месте знаний о правовых нормах, изложенных в образовательных программах и реализуемых в учебных заведениях. Именно правовые знания являются частью социальной компетентности, и должны фиксироваться в сознании человека как можно раньше.

Воспитание правовой культуры подрастающего поколения приобретает государственное значение, основные положения данного тезиса в Республике Беларусь нашли отражение в образовательном стандарте дошкольного образования 2019 года.

Общепризнанное мнение специалистов, работающих в системе дошкольного образования - необходимо формировать гражданское правосознание, начиная с детского возраста, этим мы избежим в последующий период деструктивность поведения и снизим рост правонарушений.

Однако, приступая к реализации образовательного процесса, мы должны учитывать ряд особенностей этого дошкольного возрастного периода.

1. Прежде всего, информационно-когнитивная область сознания большинства детей дошкольного возраста характеризуется отсутствием дифференцированной системы нравственных знаний, которые чаще всего связаны с конкретной ситуацией.

2. Большинство дошкольников испытывают затруднения в вербальном формулировании дефинитивных и оценочных суждений.

У детей дошкольного возраста наблюдается неустойчивость психологической готовности к принятию гуманных форм поведения в ситуациях морального выбора.

3. Особенности развития эмоциональной сферы ребенка проявляется в неравномерности эмоционального отношения к различным нравственным понятиям; отсутствии явно выраженной способности к эмоциональной децентрации; нестабильности проявления эмоционально-нравственного отклика к персонажам художественного произведения; адекватном реагировании только на ситуации эмоционального неблагополучия окружающих и к проявлению по отношению к ним ситуативного сопереживания.

4. В деятельности сфере прослеживается неустойчивость реального поведения и недостаточная инициативность ребенка в выборе правовых форм поведения.

Наблюдаются несколько способов поведения ребенка, касающихся правовых аспектов:

неосознанно, когда ребенок действует под влиянием ситуативных желаний. Такое поведение – возрастная особенность. Это свидетельствует о несформированности механизмов произвольного поведения и о том, что норма еще определяется внутренней инстанцией, а диктуется внешним требованием. Ребенок, находясь во власти сиюминутных желаний, совершает отрицательные поступки, не задумываясь о последствиях и наказании;

при сознательном нарушении нормы, ребенок четко прослеживает противоречия между своим поведением и социально одобряемым образцом.

5. На ранних ступенях развития мы формируем элементы правовой культуры – правопослушность, правовые ценностные ориентиры и духовно - нравственное развитие.

Для ребенка дошкольного возраста приоритетной выступает семья, а в сознании ребенка правопослушность – это прежде всего послушание родителям и близким людям. Семья представляет образ поведения в различных ситуациях, создает в сознании ребенка модель социального поведения. Но степень усвоения образцов поведения, прежде всего, определяется отношением ребенка к конкретным лицам (родителям), которые ассоциируются с носителями ценностных ориентаций. При этом усваиваются и перенимаются те нравственно-правовые ценности, носителем которых является тот или иной человек.

В период дошкольного детства формируются элементарные правовые эталоны-образцы, которые представляют обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях. Совершая определенное действие, ребенок соотносит его как с конкретным взрослым, так и с обобщенным представлением. Таким образом, внешний образец поведения взрослого интериоризируется и служит условием дальнейшего правового становления личности.

Семья прививает и характерный эмоционально-чувственный опыт: ценностные ориентации, отношение к окружающим, способы налаживания взаимоотношений и т.д.

Важным свидетельством развития нравственно-эмоциональных навыков является установление положительных взаимоотношений ребёнка с окружающими, на основании которых дифференцируются все поступки, поведение и действия на «хорошие и плохие», полезные и ненужные.

6. При организации работы по формированию элементов правовой культуры у воспитанников мы должны, прежде всего, обращать внимание на неравномерность в развитии компонентов уровней правовой культуры, т.е. мы можем наблюдать приоритет знательного компонента при отставании проявлений эмоциональных и поведенческих реакций.

Нужно учитывать, что правовая сфера личности дошкольника представляет интегральное единство и взаимодействие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов при системно-образующей роли правовых отношений и переживаний.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Красникова Е.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Важным условием формирования коммуникативных умений является формирование определенных умений и навыков общения у детей как со взрослыми, так и со сверстниками. Отечественные психологи исходят из основных положений психологической концепции деятельности, согласно которой умения являются отдельными актами, компонентами деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Существуют разные подходы к определению понятия «навык», нет единого мнения среди исследователей. Умением называют как самый элементарный уровень выполнения действий, так и навык человека в этом виде деятельности. Формирование коммуникативных умений является одной из ведущих современных научных проблем. Значительное внимание было уделено ее решению с психолого-педагогических, дидактических и психолингвистических позиций.

Следовательно, коммуникативные умения обеспечивают одновременное активное взаимодействие, самопрезентацию личности в целом, а именно ее индивидуальных особенностей, мировоззрения, направленности нравственных качеств [3, с. 57]. Коммуникативно-речевые умения как объект изучения представляют собой сложные психофизиологические и информационно-деятельностные явления.

В процессе общения перед ребенком возникает необходимость договориться, заранее спланировать свою деятельность. Происходит формирование субъективного отношения к другим детям, то есть способности видеть в них равноправного человека, учитывать их интересы, быть готовым помочь. Дети не всегда способны адекватно выражать свои мысли, чувства и впечатления, что является препятствием для успешной социализации, установления полноценного контакта между детьми, между взрослым и ребенком [4, с. 115]. В дошкольном возрасте мир ребенка уже не ограничивается семейным кругом.

К людям, которые важны для него, теперь относятся и другие дети того же возраста. По мере взросления ребенка контакты и конфликты со сверстниками становятся для него все более важными. Общение со сверстниками приносит ни с чем не сравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть на равных, то есть строить личные отношения, которых они не могут иметь со взрослыми. Эмоциональное напряжение и конфликтность у старших дошкольников значительно выше, чем у взрослых.

Как показывает практика, целенаправленное формирование коммуникативных компетенций у дошкольников часто остается без внимания педагога. Дети не умеют договариваться, часто ссорятся, не пытаются услышать друг друга, агрессивны. Конфликтные ситуации не только мешают нормальному общению детей, но и мешают образовательному процессу в целом [2, с. 183]. В это время ребенок способен к неситуативному общению, которое не имеет ничего общего с тем, что происходит здесь и сейчас.

Старшие дошкольники обладают способностью видеть в партнере не только его игрушки, ошибки или успехи, но и его желания, предпочтения, настроения. Дети этого возраста не только рассказывают о себе, но и задают вопросы своим сверстникам, им интересно, чем они хотят заниматься, что им нравится, где они были, что видели. Эти наивные вопросы отражают рождение бескорыстных, личных отношений с другим человеком. К шести годам у многих детей появляется желание помочь сверстнику или уступить ему в чем-то. Злорадство, зависть и соперничество менее распространены и менее остры, чем в возрасте пяти лет.

Общение ребенка старшего дошкольного возраста в большинстве случаев является лишь частью более широкого взаимодействия ребенка и взрослого, соответствующего другим потребностям детей. Поэтому развитие мотивов общения происходит в тесной связи с основными потребностями ребенка, к которым мы относим потребность в новых впечатлениях, активной деятельности, признании и поддержке окружающих. Исходя из этого, можно выделить три основные категории мотивов общения – познавательные, деловые и личностные [5, с. 24].

Таким образом, отношения с окружающими, которые формируются у детей в процессе той или иной деятельности, подчиняются определенным закономерностям. Если удовлетворяется любопытство ребенка, его потребность в личном общении и совместной деятельности со взрослыми, то возникает чувство доверия к окружающим, определенная широта социальных контактов. Дети, например, говорят, что в случае осложнений они будут обращаться за помощью к отцу и матери, а в детском саду – к учителям и друзьям. Если же потребность в общении удовлетворяется недостаточно, то у ребенка развивается чувство недоверия к взрослым и сверстникам. Воспитываясь в старшей группе, ребенок приобретает способность наблюдать за игрой сверстников, просить их о чем-то, благодарить. Но ему еще предстоит освоить формы вежливого обращения. Дети используют их в основном в деятельности, организованной взрослым, или когда они выполняют определенную роль в игре. Не все способны вовремя помочь друг другу, скоординировать свои действия. Не все проявляют организаторские способности. Всему этому дошкольники должны научиться в старшей группе.

Список цитированных источников:

1. Богуш, А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш. – М.: Высь, 2018. – 212 с.
2. Культура общения / под ред. П.М. Щербаня. – М.: Гардарики, 2017. – 328 с.
3. Пироженко, Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография / Т.А. Пироженко. – М.: ООО «Норапринт», 2015. – 309 с.
4. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – М.: Просвещение, 2017. – 216 с.
5. Савчук, Л. А. Смысловой аспект формирования коммуникативно-речевых умений у детей шестилетнего возраста / Л. А. Савчук. – М.: Науч. мир, 2015. – 187 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

Крицкая А.С., студентка 4 курса

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

Научный руководитель – Шкреба И.В., преподаватель

В настоящее время самой актуальной темой для обсуждения является здоровье человека. В XXI веке проблема сохранения здоровья выходит на первый план. Здоровье людей, популяризация здорового образа жизни и развитие физической культуры и спорта провозглашено в Республике Беларусь одним из приоритетных направлений социальной политики развития государства [1]. Специалисты озабочены состоянием здоровья школьников, так как в последнее время показатели здоровья учащихся стремительно ухудшаются в сравнении со школьниками девяностых годов.

Здоровье учащихся напрямую зависит от определённых условий, в которых протекает образовательный процесс. Целью здоровьесберегающих образовательных технологий является сохранение здоровья учащихся в период обучения в школе, формирование знаний, умений и навыков здоровьесбережения, применение школьниками полученных знаний в повседневной жизни[2].

Проблема воспитания культуры здорового образа жизни у школьников рассматривается в работах В.Ф. Базарного, В.И. Ковалько, Г.К. Селевко, Н.В. Смирнова, В. Д. Сонькина, Г.Л. Апанасенко и других. Понятие «здоровьесберегающие технологии» появилось в последние десятилетия. Здоровьесберегающие технологии – система мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействующие на его здоровье[3].

Цель исследования: определить педагогические условия здоровьесбережения на учебных занятиях в школе.

Для изучения условий здоровьесбережения было проведено анкетирование в ГУО «Средняя школа № 18 имени Евфросинии Полоцкой г. Полоцка», в котором приняло участие более 100 учащихся 5–11 классов и 10 учителей.

Результаты анкетирования показали, что больше половины учащихся ходят в спортивные кружки, бассейн и занимаются танцами, в том числе и в учреждении образования. Также выяснилось, что чем старше дети, тем реже они выполняют гимнастику для глаз, физпаузы, принимают участие в спортландиях и днях здоровья.

Во всех классах регулярно проводятся беседы о здоровом образе жизни, рассказывается о здоровьесбережении на классных часах, организуются тематические викторины, игры и мероприятия, посвящённые здоровью учащихся. Учителя, в свою очередь, создают условия для обеспечения высокой работоспособности учащихся, определяют и предупреждают их утомляемость, проводят физкультминутки и 3–4 раза за урок меняют виды деятельности.

Изучение календарного плана проведения дней здоровья, спорта и туризма показало, что в школе ежемесячно проводится по 2 масштабных спортивных мероприятия, в которых задействованы дети, их родители и педагоги, включая руководство школы.

Анализ организационно-воспитательной деятельности по здоровьесбережению показал, что педагогическими работниками школы разрабатываются мероприятия по родительскому всеобучу, изучаются условия проживания в семье, организуются туристические походы и поездки, проводятся тематические викторины, диспуты, круглые столы, конкурсы и спартакиады. Осуществляются санитарные уборки учебного кабинета, субботники по озеленению и уборке территории, прилегающей к зданию школы, ремонт мебели и оборудования, которое используется в образовательном процессе. В школе проводятся мероприятия, направленные на искоренение вредных привычек среди учащихся,

организуются встречи учащихся с санитарными врачами, наркологами, сексологами и другими специалистами по проблемам здорового образа жизни.

Изучив здоровьесформирующую среду в школе, мы пришли к выводу, что в каждом учебном кабинете и на коридорах есть комнатные растения, в начальных классах ежедневно проводится утренняя зарядка и прогулки в группе продленного дня, учащимся своевременно оказывается необходимая медицинская помощь, работниками столовой разрабатывается меню полезного, сбалансированного питания. Расписание занятий составлено с учётом работоспособности учащихся.

Нами были разработаны чек-листы, включающие 12 параметров с позиций здоровьесбережения: гигиенические условия в кабинете; длительность применения ТСО; проведение физкультминуток; позы учащихся при письме; чередование видов деятельности; применяемые методы активизации инициативы и творчества; включение в урок вопросов о здоровом образе жизни; наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности; психологический климат; наличие микроконфликтов и умение учителя нейтрализовать их; утомление и снижение активности учащихся; эффективность занятия, исходя из состояния и вида учеников.

Чек-листы заполняли учащиеся-практиканты, наблюдая уроки своих товарищей. Анализ этой работы показал, что на большинстве уроков соблюдается чередование видов деятельности не позже, чем через 10–15 минут (70%), длительность применения ТСО соответствует гигиеническим нормам (90%), проводятся физкультминутки и физкультпаузы (70%), у учащихся достаточно высокая мотивация познавательных интересов (60%), на занятиях поддерживается благоприятный психологический климат (85%).

Также мы выяснили, что не на всех уроках в полной мере соблюдаются гигиенические условия в кабинете (проветривание, чистая доска и т.п.), не всегда используются методы, способствующие активизации инициативы и творческого самовыражения учащихся, не все практиканты уделяют внимание коррекции поз учащихся при посадке за партами; вместе с тем, достаточно часто в урок включаются вопросы о здоровом образе жизни, умело нейтрализуются микроконфликты между учителем и учащимися; момент наступления утомления учащихся превышает норму, но не критично.

В результате нашего исследования были определены основные педагогические условия сохранения здоровья учащихся: благоприятная среда, смена видов деятельности, проведение физкультминуток. Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные нами памятки-рекомендации помогут учащимся-практикантам обеспечить такие условия обучения, воспитания и развития, которые не окажут негативного воздействия на здоровье учащихся, а будут содействовать его укреплению и воспитанию культуры здорового образа жизни.

Список цитированных источников:

1. Календарный план проведения дней здоровья, спорта и туризма на 2 полугодие 2019/2020 учебного года: [Электронный ресурс] // Средней школа №18 имени Евфросинии Полоцкой г. Полоцка. URL: <https://sch18polotsk.schools.by/pages/grafik-provedeniya-dnya-zdorovya>. (Дата обращения: 10.02.2020).
2. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер / В.И.Ковалько. – М.: ВАКО, 2007.
3. О задачах социально-экономического развития Республики Беларусь на 2017 год: Указ Президента Республики Беларусь от 4 октября 2016 г. № 358 /Национальный правовой интернет-портал. – Минск, 2016.
4. Примерный перечень видов организационно-воспитательной деятельности, подлежащих учету в классном журнале: [Электронный ресурс] // Средней школа №18 имени Евфросинии Полоцкой г. Полоцка. URL: <https://sch18polotsk.schools.by/pages/chasi-dyhovnosti>. (Дата обращения: 10.02.2020).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Крицкая Н.В., Данич О.В., кандидаты филологических наук, доценты
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Современный урок в школе должен охватывать информационные технологии, которые может использовать педагог. Одним из самых популярных является интерактивный метод, который может использоваться на разных этапах урока.

Обучение при помощи интерактивных досок намного эффективнее, нежели чем с проектором. Для того чтобы по максимуму использовать все возможности интерактивной доски, нужно хорошо спланировать свой урок.

Все возможности и программы интерактивной доски позволяют четко систематизировать урок. Теоретический материал параграфа может быть модифицирован на основе схем и таблиц. Визуальная информация, самостоятельное создание диаграммы или заполнение электронной таблицы с возможностью учащихся анализировать, выделять, резюмировать и просматривать. Развиваются слух, зрительная и двигательная память.

Учителя русского языка знают, как учащимся сложно запоминать словарные слова. Интерактивная доска помогает в этой работе, создается своеобразная интеллектуальная карта. Появляется словарное слово, которое запоминает орфографию, этимологию и лексическое значение. Учащиеся содержат термины, которые можно независимо сформулировать в любое время в тетради и на доске, записанные так же, как ключевые слова.

Есть много способов работы с текстом на доске, который можно использовать для анализа: лексического, орфографического, пунктуационного. Возможна нестандартная подача текста: разные шрифты и цвета букв привлекают внимание учеников, улучшают орфографическое внимание. Визуальная информация, которая всегда в голове, помогает сосредоточиться на ключевых моментах и активно использовать зрительную память.

Богатый дидактический материал может быть представлен в определении характеристик стиля речи, основной идеи, анализе изобразительных и выразительных средств, средств передачи предложений в тексте.

Варианты использования интерактивной доски на различных этапах урока:

1. Организационный момент. Использование интерактивной доски на этом этапе способствует активизации внимания, углублению предмета урока. Хорошо действуют специально подобранные композиции.

2. Проверка домашнего задания. Домашнее задание проверяется сканером. Сканер читает работу и показывает ее на доске, а ребёнок объясняет ее. При необходимости учитель или другой ученик исправят ошибки. На сканирование задания уходит менее 1 минуты, остальное время тратится непосредственно на анализ задач. Другой формой могло бы стать создание «тестов на разминку».

3. Подготовка школьников к усвоению нового материала. Можно использовать тематические и предметные интернет-ресурсы как один из способов заинтересовать детей. Наглядные пособия, видео и анимация могут представить изучаемую тему с более понятной и интересной для учеников стороны.

4. Усвоение новых знаний. На этом этапе занятия в классе возможно непосредственное наблюдение за объектами (процессами) посредством показа фрагментов учебных фильмов и презентаций. Содержание учебного материала лучше запоминается из-за вовлеченности детей в учебный процесс. Успешному приобретению новых знаний в значительной степени способствует систематическое ведение заметок и их просмотр в свободное время. Теоретический материал параграфа может быть представлен в виде схем

и таблиц при объяснении новой темы. Визуальная информация, самостоятельное построение диаграммы или заполнение электронной таблицы - это способность учащихся анализировать, выделять основной момент, обобщать и кратко излагать свои мысли. Развиваются слух, зрительная и двигательная память.

5. Этап закрепления новых знаний. В качестве преимущества работы с идентификатором на этом этапе урока следует отметить, что вы можете быстро вернуться к ним, если возникнут вопросы о ранее решенных проблемах, поэтому нет необходимости сбрасывать условие или решение. Решения, сохраненные для идентификации и анализа, всегда можно легко восстановить как в классе, так и после занятий, особенно на дополнительных занятиях для учащихся, которые пропустили или не усвоили тему.

6. Информирование учащихся о домашних заданиях, инструкции по их выполнению. Домашнее задание можно выполнять в электронном виде. Например, написание интерактивных тестов с правильными или неправильными ответами в качестве домашнего задания. Такая форма работы позволяет оценивать сразу нескольких студентов: автора теста и тех, кто его сдает.

В таблице 1 представлены преимущества работы с интерактивной доской.

Таблица 1 – Преимущества работы с интерактивной доской

Основные преимущества	Преимущества для преподавателей	Преимущества для учащихся
1. Усиливает подачу материала, позволяя преподавателям эффективно работать с веб-сайтами и другими ресурсами	Поощряет импровизацию и гибкость, позволяя преподавателям рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов	Освобождает от необходимости записывать благодаря возможности сохранять и печатать все, что появляется на доске
2. Предоставляет больше возможностей для взаимодействия и обсуждения в классе	Позволяет преподавателям сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени и сил и упрощая проверку усвоенного материала	Учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала
3. Делает занятия интересными и увлекательными для преподавателей и учащихся благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов, развивает мотивацию	Позволяет преподавателям делиться материалами друг с другом и вновь использовать их. Вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост	Позволяет использовать различные стили обучения, преподаватели могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспосабливаясь к определенным потребностям Учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе

Таким образом, при использовании интерактивной доски учитель имеет возможность управлять процессом презентации, делать различные пометки. Используя такую доску, можно сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей.

О РАБОТЕ С ПОДТЕКСТОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Кудряшова Т.Р., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Интерпретация текста, его осмысление самими учениками – это возможность активного творческого процесса, где у учащихся есть возможность озвучивать свои гипотезы, предлагать свое видение изучаемого текста.

Для художественного текста характерна субъективная сущность фактов или явлений. Для такого текста форма сама по себе содержательна, оригинальна, художественность, так называемая «форма жизнеподобия» автора, служит материалом для выражения другого содержания, например, описание погоды может оказаться не нужным само по себе, это лишь форма для передачи внутреннего состояния автора, персонажей. За счет этого иного содержания и создается «вторичная действительность». Внутренний образный план передается через внешний предметный план. Так создается двуплановость и многоплановость текста [1].

Основная часть. Подтекст – это своего рода «диалог» между содержательно-фактуальной и содержательно-подтекстуальной сторонами информации, в некоторых точках они сближаются, дополняют друг друга, иногда вступают в противоречия. Подтекст порождает следующие процессы: использование метафор, слов-сигналов, повторов; связка разных сегментов текста друг с другом, возникновение добавочного смысла; восприятие иноязычного текста.

В начальной школе, когда дети знакомятся с новыми художественными произведениями, они ставят своей целью быстрое прочтение предложенного материала, а не интерпретацию текста. Очень важно, чтобы педагоги помогали своим подопечным развивать их внутренние ресурсы, помогающие в поиске и понимании подтекста произведений. Анализ художественного произведения предполагает следующий алгоритм:

1. *Первичный синтез* (знакомство с автором, его биографией, жанром, темой и содержанием произведения, поиск идейной направленности, эмоционального воздействия на читателей)

2. *Анализ* (установка причинно-следственных связей в тексте, развитии сюжета, выявление и объяснение мотивов поведения главных и второстепенных героев, анализ изобразительных средств в комплексе с идейной постановкой текста)

3. *Вторичный синтез* (обобщение уже выделенных ведущих черт поведения главных героев, сопоставление и оценка героев, оценка художественного произведения как средства постижения действительности).

Автор произведения всегда представляет нам картину со стороны образно-понятийного сюжета (то, что имеет конкретное описание) и эмоционально-образного (то, что читатель описывает сам, опираясь на предложенные слова-подсказки). Выделяя и понимая подтекст художественного произведения, маленький читатель становится соавтором предложенного ему текста.

Интерпретация художественного произведения не имеет единственно верного вывода. Все сказанное детьми является правильным и индивидуально прочувствованным. Очень важно, чтобы учитель направлял своих подопечных, а не навязывал им свое мнение. Для этого можно использовать следующие приемы анализа:

1. Постановка педагогом вопросов к прочитанному тексту.
2. Постановка младшими школьниками вопросов к прочитанному тексту.
3. Прием частичного чтения (прочтение части текста в соответствии с заданием).
4. Прием стилистического (языкового) анализа текста.

5. Иллюстрирование текста.

План анализа художественного произведения (на примере лирического стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро»):

1. Прочитай стихотворение. Как ты думаешь, в каком настроении автор его написал? Какого цвета это стихотворение? *(Автор писал это произведение в восторженных чувствах бесконечной любви к жизни, по цветовой гамме оно будет яркое и солнечное).*

2. Как ты думаешь, что вдохновило его на это стихотворение? *(Автор пишет не только про зимнее утро, но и упоминает какую-то красавицу – «Еще ты дремлешь, друг прелестный — Пора, красавица, проснись». Толчком послужила любовь как к зимнему утру и наполнившейся жизни, так и к человеку рядом)*

3. Какие строчки отозвались ярким образом в твоём представлении? Какие рифмы показались новыми и необычными? *(Все стихотворение проникает в сердце читателя и отзывается яркими образами. Об этом нам говорит и морозное утро, и вчерашняя вьюга, и блестящий снег, и затопленная печь).*

4. Назови самые яркие сопоставления в стихотворении. Какова их роль? Что использовано в переносном значении? *(Затопленная печь в стихотворении указывает на присутствие домашнего очага, сплоченности семьи. Вспоминая вчерашнюю вьюгу автор не отрицает, что в жизни есть и белые, и черные полосы, но нужно на этом не останавливаться и идти дальше. Описанная автором природа погружает нас в эту атмосферу и будит в каждом читателе чувство вдохновенности).*

5. При каких жизненных обстоятельствах ты бы вспомнил это стихотворение? *(В самом начале стихотворения Пушкин вспоминает, что вчерашний день был подобен вьюге, но утром, несмотря на это, он с чувством оживленности встречает новый день. Какие бы ситуации не встречались на нашем пути, вера в лучшее и хорошее настроение всегда вернут чувство влюбленности в жизнь, а когда человек открыт для положительных эмоций – они обязательно к нему придут).*

6. Как бы ты иллюстрировал это стихотворение?

Правильно поставленные вопросы помогут младшим школьникам увидеть свои мысли. Вектор, выбранный учителем, не должен ограничивать их в чем-то, должна быть цель, о которой говорят, чтобы ребенок сфокусировал свои мысли и чувства.

Упражнения, способствующие развитию поиска и понимания подтекста:

1. Упражнение «Расшифровка текста». Дается определенная ситуация и предлагается определить, что же произошло до и после нее.

2. Упражнение «Декодирование текста». Выбранная ситуация в тексте изменяется и предлагается поразмышлять: как именно это повлияет на сюжет и что будет дальше.

3. Упражнение «Деформированный текст». Выбирается текст небольшого объема, разрезается на достаточное количество частей и предлагает воссоединить их в нужном порядке.

4. Упражнение «Текст-цепочка». Предлагается составить цепочку из ключевых слов, которая будет передавать основную мысль произведения.

Правильно организованная работа по комплексному анализу способствует более глубокому проникновению в содержание текста, а также развивает лингвистические, коммуникативные и творческие способности учащихся.

Заключение. Таким образом, интерпретация – это открытое пространство для творческой работы детей. Благодаря интерпретации младший школьник фокусирует свое мышление, развивает его, умеет выделять причинно-следственные связи. Работа с текстом развивает у учащихся языковое чутье, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок, значительно углубляет стилистико-семантиче-

ское восприятие произведений художественной литературы. Через текстовую работу ребенок формирует себя как языковую личность, учиться формулировать свои чувства в словесной форме, обладает творческой индивидуальностью, отражающей его богатый внутренний мир.

Список цитированных источников:

1. Бутко, В.Г. О типологии начал художественного текста / В.Г. Бутко // Синтаксис предложения и текста: сб. науч. тр. / Пятигорск. Гос. пед. ин-т иностр. яз. - Пятигорск, 1989. - С.53-60.

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПРЕДИКАТОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА

Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В лексической структуре рассказа организующую роль играют тематические группы субъектов и предикатов. Описание отдельных групп, изучение их взаимосвязей, познание специфических функций слов, которые они приобретают в тексте, актуально для характеристики лексической организации текста.

Основная часть. Проанализируем роль предикатов зрительного восприятия в 10 рассказах А.П. Чехова.

Все встретившиеся в рассматриваемых рассказах предикаты зрительного восприятия (учитываются и деепричастия) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Предикаты зрительного восприятия в рассказах

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
видеть	4	3	9	9	11	2	4	4	4	7	57
увидеть	1	3	1			2		1		2	10
(у)видеться, повидаться	1				1	1	1			3	7
глядеть	9	12	8		4		3		6	8	50
поглядеть	2	1			1	2	1			3	10
оглядеть, оглядывать	1	3									4
заглянуть				1		2					3
поглядывать	1		2							1	4
взглянуть	1	2	2					2	1	4	12
выглядывать		1									1
вглядываться	2										2
оглядываться, оглянуться	2	1	2		1	1	1	1	2	1	12
оглядеться										1	1
наглядеться			1								1
смотреть	1	2	3		8	2	3	1	5	3	28
посмотреть					5			1		2	8
высматривать							1				1
всматриваться					1						1
замечать, заметить	1	1	2		1						5
следить			1		1					1	3
наблюдать	1			1							2
искать глазами	1									1	2
проводить глазами			2								2
проводить взглядом			1							1	2
Примечания. 1 – «Верочка», 2 – «Володя», 3 – «Красавицы», 4 – «Пари», 5 – «Страх», 6 – «Володя большой и Володя маленький», 7 – «Человек в футляре», 8 – «О любви», 9 – «Душечка», 10 – «Дама с собачкой»											

В рассказах зафиксировано 228 употреблений глаголов зрительного восприятия. Наибольшей частотностью отличаются основные бесприставочные глаголы *видеть, глядеть, смотреть*. Большую часть остальных предикатов зрительного восприятия составляют приставочные, суффиксальные и постфиксальные формы названных глаголов.

Значительно реже предикаты зрительного восприятия выражаются глаголами *замечать – заметить, следить, наблюдать* и сочетаниями *искать глазами, проводить глазами, провожать взглядом*.

При предикатах зрительного восприятия существенную роль играют обстоятельства.

Особенности взгляда, его направленность передают такие черты характера персонажей, как робость, застенчивость, растерянность. Например: *глядела куда-то в сторону, избегала глядеть прямо в глаза* Верочка из одноименного рассказа, находящаяся в «ужасном положении» необходимости признания в любви; *глядел исподлобья* Огнев («Верочка»), впервые войдя к Кузнецовым; *смотрела в сторону* Мария Сергеевна («Страх»), любящая героя-рассказчика, но не имеющая возможности в этом признаться; *глядел в землю, глядел исподлобья, не взглянул ни на чье лицо* Володя из одноименного рассказа, испытав впервые чувство влюбленности.

Особенности взгляда персонажей характеризуют в текстах рассказов и следующие обстоятельства: *с жадностью смотрела* Софья Львовна («Володя большой и Володя маленький») на любимого человека; *жадно искал глазами* Анну Сергеевну («Дама с собачкой») в театре Гуров; *жадно оглядывал* Нюту Володя из одноименного рассказа; *пристально поглядел* на Володю из одноименного рассказа пассажир.

Функции глаголов зрительного восприятия с обстоятельствами оказываются весьма важными в характеристике эмоционального состояния персонажа.

Ряд обстоятельств, примыкающих к таким предикатам, прямо указывают на душевное состояние персонажа. По форме это могут быть наречия: например, *растерянно поглядел* Володя из одноименного рассказа; *уныло и кротко поглядывал* герой-рассказчик («Красавицы»), уставший от пыли и жары; *грустно провожал взглядом* красавицу хохол («Красавицы»); *сердито глядела* Мария Сергеевна («Страх»); *пристально поглядел, пугливо огляделся* Гуров («Дама с собачкой»).

При глаголах зрительного восприятия неоднократно встречаются предложно-падежные формы существительных-обозначений эмоций: например, *с ужасом глядел* Володя из одноименного рассказа; *глядел со злобой* на Беликова Коваленко («Человек в футляре»); *смотрела с умилением и с жалостью, смотрела с изумлением и с тревогой* героиня рассказа «Душечка»; *взглянула с ужасом, глядела со страхом, с мольбой, с любовью* Анна Сергеевна («Дама с собачкой»).

Л.Г. Бабенко, Н.А. Купина замечают по поводу глаголов зрительного восприятия: «Отмечается широта сочетаемости глаголов этой группы с именами самых разных эмоций, в результате чего писатель показывает отражение многообразных эмоций во взгляде персонажа... Конкретизация достигается употреблением одновременно нескольких словесных форм со значением чувств... В результате передается комплекс переживаемых персонажем эмоций» [1, с. 107].

Таким образом, можно говорить, что предикаты зрительного восприятия участвуют в воссоздании эмоционального состояния персонажей.

В рассказах иногда глаголы зрительного восприятия становятся средством одухотворения природы. Например: *смотрела красота природы, луна глядела* («Верочка»); *звезды смотрят ласково и с умилением* («Человек в футляре»).

Заключение. Итак, особой значимостью и многочисленностью предикатов зрительного восприятия отличаются рассказы «Дама с собачкой», «Красавицы», «Страх». В рассказе «Красавицы» созерцание красоты, передаваемое глаголами смотрения, является одной из основных возможностей восприятия человеком прекрасного. В рассказе

«Страх» глаголы зрительного восприятия фиксируют возрастающее внимание героя-рассказчика к внешнему облику (в этом случае с глаголами сочетаются обозначения частей тела), поведению, эмоциональному состоянию Марии Сергеевны после посвящения рассказчика в тайну семейной жизни Силина. В рассказе «Дама с собачкой» глаголы зрительного восприятия активно характеризуют эмоциональное состояние персонажей, ими определяются даже некоторые этапы в осознании героями их чувств.

Немалую роль в воссоздании душевного состояния персонажей играют обстоятельства, примыкающие к предикатам зрительного восприятия, в рассказах «Володя», «О любви».

Список цитированных источников:

1. Бабенко, Л.Г., Купина, Н.А. Особенности глагольного словоупотребления в рассказах А.П. Чехова 900-х годов // Семантические классы русских глаголов: Межвуз. сб. науч. тр. – Свердловск: Уральский гос. ун-т, 1982. – С. 104-118.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лазакович Е.О., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Вопросы обучения письменной речи, в частности, творческому сочинению, разработаны недостаточно полно в лингвистическом и методическом аспектах, о чем свидетельствует анализ соответствующих научных работ отечественных и зарубежных исследователей (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.А. Ивин, Р.П. Мильруд, Р. Иванич, А. Рилзи и др.).

Вместе с тем, носители англоязычной культуры высоко оценивают умение убедительно, логично, аргументировано излагать собственную точку зрения по вопросу или проблеме в письменной форме, ставя перед собой задачу воздействовать на читателя: информировать, убедить, описать, развлечь, вызвать эмоциональный отклик – и тем самым побудить к некоторым социальным изменениям. В этой связи обучение учащихся письменному дискурсу на английском языке является одним из актуальных направлений иноязычного образования.

Основная часть. При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Сололовой, Д.С. Перкинса и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка эффективности обучения сочинению на английском языке во время педагогической практики в ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска».

Сочинение как жанр относится к продуктивной письменной речи, носит творческий характер, имеет коммуникативную и прагматическую направленность и достаточно строгую форму. Грамотная структурированность работы позволяет адресату лучше оценить идеи автора, его оригинальность, своеобразие мышления. Отсутствие логичности письменного выражения мыслей или неубедительность личной оценки расцениваются носителями англоязычной культуры не просто как недостаток вкуса или изящества изложения, но и как неумение порождать связный текст или незрелость мышления, что может серьезно подорвать доверие к автору.

В процессе работы над сочинением в старших классах учащиеся могут встретиться с рядом трудностей, которые свидетельствуют об отсутствии системы обучения

технике письма, недостаточной разработанности тренировочных упражнений и этапов обучения написанию сочинения. Другими проблемами формирования умений письменного дискурса являются: 1) соблюдение связности, логичности высказывания; 2) соответствие лексико-грамматическим нормам языка; 3) функциональность, т.е. соответствие коммуникативной ситуации; 4) креативность, художественная выразительность; 5) оригинальность идей; 6) аргументированность собственной точки зрения.

При подготовке учащихся к написанию сочинения следует учитывать и такие факторы, как отсутствие интереса к определенной теме, оснований для написания данной работы, опыта, четких представлений о качестве «конечного продукта». Прежде всего, учащихся следует заинтересовать данной работой, объяснить ее практическую и социальную значимость (например, объявить конкурс на автора лучшего рассказа, статьи в школьную газету или написать письмо другу и т.д.).

По мнению автора книги «Методика написания сочинений и английский язык» (*Aids to Essay Writing and the English Language*) Д.С. Перкинса, написанию хорошего сочинения необходимо учить, причем грамотное сочинение – результат кропотливого труда не только учащегося, но и учителя. Школьники часто неправильно понимают свою задачу и описывают все, что знают по предмету, не придавая никакого значения тщательному продумыванию и предварительному планированию будущей работы. Их следует ознакомить со следующими требованиями [1, с. 4]:

- 1) сочинение должно быть грамматически правильным, включая орфографическое написание, пунктуацию и деление на абзацы;
- 2) изложенный в работе материал должен иметь прямую связь с названием всей работы;
- 3) сочинение должно быть ясным, то есть иметь четкое изложение мыслей, и лаконичным;
- 4) материал должен быть представлен в логичном и спланированном порядке;
- 5) аккуратность создает хорошее впечатление, поэтому в сочинении необходимо избегать исправлений;
- 6) сочинение должно иметь определенный объем, исходя из его вида;
- 7) любое по размеру сочинение должно включать четко выраженное начало и конец;
- 8) работа не должна содержать чужие идеи и слова (за исключением цитат);
- 9) сочинение должно быть интересным.

В отечественной методике обучения письменной речи предусматривается работа на основе подготовительных (тренировочных) и речевых упражнений. [2, с. 256] Подготовительные упражнения формируют навыки и умения, лежащие в основе письменного высказывания, их целью является овладение языковым материалом в графическом оформлении и подготовка к операциям, связанным с письменным выражением мысли. Выделяют два типа подготовительных упражнений: 1 тип – разнообразные упражнения с моделями на подстановку, трансформацию, расширение, сокращение, перифраз предложений, их группировку по различным признакам, эквивалентные замены (лексические или грамматические); 2 тип – упражнения на умение логично, последовательно, своими словами передавать информацию.

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения. К речевым упражнениям относят все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме. Эти упражнения базируются на типологии различных форм письменных сообщений. Эти формы можно, с одной стороны, рассматривать как типы письменного сообщения, а с другой – как варианты речевых упражнений, предназначенных для формирования соответствующих умений письменной речи.

Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп с учетом сложности содержания, объема текста, характера опор и роли творчества при их выполнении: репродукция содержания с опорой на текст, репродукция с использованием формальных опор, продукция с опорой на изобразительную наглядность, продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт учащихся.

Заключение. Решая проблемы обучения сочинению на английском языке, следует учесть, что качество содержания письменного текста зависит от 1) разнообразия тематики; 2) количества передаваемой информации; 3) уровня языковой трудности; 4) разнообразия предложений и речевых, в том числе этикетных, формул. При этом учитывается языковая сторона письменных работ: их грамотность и степень соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Таким образом, основное направление работы должно быть сконцентрировано на предотвращение ошибок, связанных с соответствием письменного высказывания коммуникативной задаче, информативной ценностью, связностью и полнотой высказывания, лексическим и грамматическим разнообразием и нормативностью речи.

Список цитированных источников:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Perkins, D.C. Aids to Essay Writing and the English Language / D.C. Perkins. – Swansea: Celtic Educational Services, 2005. – 90 p.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ

Лакисова А.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Одним из наиболее важных аспектов иноязычного образования является обучение беспереводному чтению текстов на иностранном языке. Согласно требованиям Образовательного стандарта по иностранным языкам, выпускники учреждений общего среднего образования должны овладеть такими видами чтения, как ознакомительное, поисковое и просмотровое. Владение данными видами чтения предполагает развитие у обучающихся навыков языковой догадки, позволяющей определить значение незнакомых слов и общий смысл информации без помощи словаря. Для реализации данной цели на практике рекомендуется выполнение подготовительных упражнений, среди которых особое место занимает работа над расширением потенциального словаря учащихся.

Основная часть. При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гальсковой Н.Д., Гез Н.И., Зимней И.А., Клычниковой З.И., Пассова Е.И., Роговой Г.В., Солововой Е.Н., Фоломкиной С.К. и др.), беседы с учителями школ г. Витебска, научно-фиксированное наблюдение за учебным процессом в средних и старших классах гимназий № 1 и № 2 г. Витебска.

Основной трудностью, с которой сталкиваются учащиеся в процессе чтения текстов на иностранном языке, являются неизученные лексические единицы. Постоянное использование словаря для преодоления лексических трудностей превращает чтение в малопродуктивную расшифровку иноязычного текста, поэтому одной из задач формирования умений беспереводного понимания информации является расширение потенциального словаря. В методике обучения иностранным языкам под потенциальным словарем понимаются такие аффиксальные производные, сложные и многозначные слова,

конвертированные образования и слова одного корня, которые ранее не встречались учащимися, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки [1, с. 78].

На основе лингвистического анализа лексики английского языка с точки зрения мотивированности можно выделить следующие источники потенциального словаря: интернациональные, многозначные, производные, сложные, конвертированные единицы. Чтобы принадлежать к потенциальному словарю, слово должно быть: 1) производным; 2) образованным от знакомой учащимся основы и связанным с ней по корню и смыслу; 3) образованным знакомым учащимся способом. Раскрытие лексического значения единицы потенциального словаря может осуществляться либо на основе выводимости, либо на основе догадки.

Использование речевого опыта учащихся для определения значения ранее неизвестного слова получило в методике название языковой догадки, которая может быть результатом: а) узнавания его отдельных элементов (например, корня и аффикса); б) установления его сходства со словом родного языка (например, общего корня в словах иностранного и родного языков); в) выведения значения слова на основе контекста предложения или общего содержания текста [2, с. 95]. В первом случае учащийся опирается на свой опыт в иностранном языке – знание соответствующих корней и аффиксов, во втором – на опыт в родном языке. Иначе говоря, в зависимости от характера незнакомого слова от читающего требуется использование различных приёмов определения его значения. Общим моментом для всех случаев является то, что ученик, впервые встретившись со словом, может при чтении его понять и вывести его значение, поэтому этот класс слов и получил название потенциального.

Отобранный языковой материал, в частности, лексический, необходимо подвергнуть дальнейшему анализу с целью выделения в нём потенциального запаса. Он, в свою очередь, подразделяется на две подгруппы, которые и составляют управляемый потенциальный словарь: производные и слова общего корня со словами родного языка.

Термином «производные» мы объединяем все случаи словообразования, включая конверсию и словосложение. Производные слова, по мнению многих исследователей, не хранятся в памяти в виде самостоятельных единиц (эталонов). В долговременной памяти учащегося необходимо запечатлеть схемы, что обеспечивается специальной системой тренировочных упражнений, среди которых особое место занимает усвоение словообразовательных морфем, в частности, аффиксов.

Другим источникам потенциального словаря являются слова, имеющие общий корень. К лексическим единицам общего корня относятся как интернациональные слова, имеющиеся во всех изучаемых языках, так и «одинаковые» слова только в двух языках – русском (родном) и изучаемом. При понимании слов данной группы основной задачей обучения является развитие у учащихся способности видеть в графическом образе иностранного слова схожее слово родного языка. Следует отметить, что это видение не столь просто, как иногда кажется: даже русское слово, написанное латинскими буквами, не всегда узнается. С точки зрения графики различаются слова:

- а) с полным соответствием графики (*atom, critic, sport, display*);
- б) с незначительным расхождением графики (*detail, norm, style, zone, history, literature, army*);

- в) с довольно значительным расхождением графики (*rhythm, pair, statue, souvenir*).

Степень различия в графике является фактором, определяющим легкость узнавания слова, при этом наиболее трудными, как показали наши наблюдения, оказываются слова, имеющие «лишние» буквы в начальной позиции (например, *history*). Меньшие затруднения вызывают суффиксы в конечной позиции, поэтому в случаях, когда соотношение суффиксов в родном и изучаемом языках носит регулярный характер, с ним следует познакомить учащихся, например: *-ism*-изм; *-tion/-sion* -ция, *etc.* При чтении этих слов трудность представляет их правильное озвучивание на английском языке.

Слова общего корня с точки зрения семантики также не являются однородной группой. Здесь можно выделить три случая: 1) слова, совпадающие по значению (*tennis, radio, coffee*); 2) значение слова иностранного языка шире/уже значения слова в русском языке (*display, medicine, individual, demonstration*); 3) слова, схожие по графике со словами родного языка, но имеющие совершенно иное значение (так называемые «ложные друзья» переводчика – *complexion, manufacture, magazine*).

В методике работы с рассматриваемой подгруппой слов за основу принимается графический признак, поскольку основная проблема сводится к тому, чтобы научиться видеть эти слова. Рекомендуется начинать работу по расширению потенциального словаря с интернациональных слов, затем – на основе производности, поскольку на предыдущих занятиях учащиеся уже изучили основные суффиксы и префиксы английского языка. Одновременно начинается работа по формированию потенциального словаря на основе сложных слов. Расширение потенциального словаря на основе многозначности и конверсии предлагается начинать на более поздних этапах.

Заключение. Обучение чтению будет эффективным только в том случае, если учебный процесс стимулирует умственную активность учащихся, сопровождается решением определенных мыслительных задач, требующих осмысления содержащихся в тексте лексических единиц, их словообразовательного состава и контекстуального употребления. Именно вдумчивое отношение к изучаемому языку является основой успешного обучения.

Список цитированных источников:

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку / И.М. Берман. – М.: Высш. школа, 1970. – 139 с.
2. Побединская, С.Е. Некоторые приемы формирования потенциального словаря учащихся при обучении английскому языку / С.Е. Побединская // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 94–98.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ

Лемешко К.А., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Захарова А.Б., канд. пед. наук

Введение. Одной из основных задач современного образования является формирование разносторонне развитой, творческой личности, способной реализовывать творческий потенциал, как в собственных интересах, так и в интересах общества. Процесс обучения должен быть направлен не только на вооружение учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и на формирование умений получать новые знания, творчески решать стоящие перед ними задачи. На сегодняшний день в школьной практике начального обучения математике повысился интерес к решению практически-ориентированных задач. С их помощью можно проверить знания математики, владение определенным кругом методов и идей, уровень логического мышления, навыки исследовательской деятельности. Ценностью задач в начальном обучении математике, так как процесс их решения является одним из мощных инструментов формирования мышления, в частности, математического мышления, формируют активность и целенаправленность мышления, культуру логических рассуждений, способствуют формированию визуального мышления с помощью графических методов решения.

Основная часть. Для формирования творческих качеств личности важно решение проблемы полноценного развития учащихся в процессе обучения математике. Усвоение научных основ математики, и успешное решение математических задач, изучаемых

в школе, предполагают достижение учащимися определенного уровня развития мышления, поскольку оно является не только конечной целью, но и условием успешного усвоения такого предмета как математика.

Исходя из положения, что без активной деятельности не может быть достигнуто полноценное сознательное усвоение знаний (причем деятельность ученика в процессе обучения – это учебная деятельность, составной частью которой является процесс познания), психолого-педагогические исследования убедительно свидетельствуют о том, что все познавательные процессы эффективно развиваются при такой организации обучения, когда учащиеся включаются в активную поисковую деятельность.

Особую роль в этой связи играет исследовательская деятельность учащихся, непосредственно связанная с усвоением математических знаний.

Поэтому одним из путей успешного решения стоящих перед школой задач, является приобщение учащихся к исследовательской деятельности и развитие способности к ней в процессе обучения.

Фундамент исследовательского метода в обучении был заложен еще классиками педагогической науки: Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинским и т.д. Дальнейшее развитие их идей продолжили также отечественные педагоги и методисты: Б.В. Всесвятский, И.Я. Лернер, Н.И. Новиков, Б.Е. Райков, А.П. Пинкевич, М.Н. Скаткин и др.

Стоит отметить, что в научной литературе по методике преподавания математики проблема приобщения учащихся к исследовательской деятельности реализуется через решение специальных исследовательских задач или через дополнительную работу над задачами. Такая работа обычно занимает много учебного времени и напрямую связана с усвоением изучаемого материала, следовательно, очевидно, что в практике обучения математике она проводится эпизодически и бессистемно. Целесообразно было бы организовать достижение тех же целей непосредственно в процессе выполнения учащимися учебно-познавательной деятельности, связанной с усвоением программных математических знаний. Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме организации учебных исследований при обучении учащихся решению задач, позволяет констатировать, что авторы трактуют сущность понятия учебного исследования на частных, конкретных примерах, иллюстрирующих только отдельные его аспекты.

Заключение. Следовательно, если у школьников возникают затруднения в поиске решения задачи, учитель может предложить к рассмотрению более простую вспомогательную задачу или вопросы, наводящие на верный путь решения. Выступая в роли консультанта, учитель в дальнейшем должен давать лишь самые общие указания о направлении учебного исследования.

Список цитированных источников:

1. Аракелян, Г.А. Совершенствование домашних заданий как одно из условий преодоления трудностей. - М.: Просвещение, 1977. – 38 с.
2. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. – 28с.
3. Бабанский, Ю.К., Харьковская В.Ф. Проблемы оптимизации процесса обучения математике // Изучение возможностей школьников в усвоении математики: Сб.науч.тр. НИИ школ. М., 1977. – 328.
4. Беспалько, В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: ИПРО, 1995. – 336 с.
5. Бойцов, М.И. Приобщение учащихся к исследовательской работе в обучении (на материале преподавания гуманитарных дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. – 17с.
6. Буловацкий, М.П. Разнообразить виды задач // Математика в школе. – 1988. – № 5. – С. 37–39.
7. Губа, Г. Развитие у учащихся интереса к поиску и исследованию математических закономерностей // Математика в школе. – 1972. – № 23. – С. 19–21.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Леонова Е.Д., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Большой словарный запас, а также способность правильно его применять в речи, дает возможность ученикам успешно решать познавательные и коммуникативные задачи в учебной деятельности и в реальных жизненных ситуациях.

Качество преподавания родного языка в начальной школе непосредственно зависит от выбранных учителем средств. Запас средств преподавателя достаточно велик, однако не все средства являются эффективными. Результаты реализации системно-деятельностного подхода в обучении дают возможность предположить, что наиболее эффективными будут те средства, при применении которых ученик активно включается в учебную деятельность.

Одним из таких средств считается дидактическая игра. Игра формирует благоприятную эмоциональную обстановку, в которой все психологические процессы проходят наиболее активно. Применение игровых приемов, а также их последовательность и взаимосвязь будут содействовать обогащению и активизации словаря младших школьников.

Основная часть. Дидактические игры применяют с целью расширения кругозора, а также активизации познавательной деятельности, они формируют определенные умения и навыки, требуемые для практической деятельности, в ходе их выполнения развиваются общеучебные умения и навыки, а также трудовые навыки. По мнению Д.Н. Узнадзе, «игра – форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности» [1].

Дидактические игры – широко распространенный способ словарной работы. Словарные игры проводятся с игрушками, предметами, иллюстрациями, также словесно. Игровые действия в словарных играх предоставляют возможность стимулировать, главным образом, существующий запас словарных слов.

Словарно-дидактические игры могут помочь формированию как видовых, так и родовых понятий, изучению слов в их обобщенных значениях. В данных играх ребенок попадает в ситуацию, когда он должен применять приобретенные ранее знания, в частности слова, в новых условиях.

Огромное значение придается внеурочной работе по русскому языку, так как в системе школьных предметов знание родного языка занимает важное место. В первую очередь это связано с его местом в обществе. Язык не только гарантирует наше общение в любой сфере жизни. Язык – инструмент наших чувств и мыслей. Уровень речевого развития – это и показатель развития мышления, стало быть, хорошее владение языком – способ успешной работы не по одному учебному предмету. Освоение родного языка, представление его структуры существенно упрощает овладение иностранными языками.

К письменным формам внеурочной работы по русскому языку принадлежат: стенгазета, листки русского языка, стенды. Это все характеризуются массовостью: вывешенные на заметном участке, они делаются имуществом обучающихся всего школьного заведения.

Формы организации внеурочной деятельности по русскому языку разнообразны: диалог, состязания, викторины, развлечения, КВН, утренники и вечера, устные журналы, конференции, олимпиады и так далее.

Наиболее значимой формой организации занятий считаются тестовые задания (многовариантные и двухвариантные тесты), задания на установление соответствия, за-

дания на выявление единых свойств (найди «лишнее»), логические и проблемные задания на восстановление текста («Заполни пропуски»). На занятиях используется немалое количество занимательного материала: пословицы, загадки, поговорки, филворды, также кроссворды. Любое занятие содержит теоретический материал, который легко излагается в форме занимательных рифмовок.

Проиллюстрируем применение аналитико-синтетических упражнений на примере стихотворения С.А. Есенина «Лебедушка».

Задание 1. Выпишите прилагательные с существительными, которые есть в данном стихотворении (прил. + сущ.).

Темный лес, ясная радуга, багровые огоньки, старые сосны, алые блестки, белоснежная лебедушка, зеркальная гладь, широкая лента, шелковая трава, душистая трава, малые детушки, золотистое солнце.

Задание 2. Замените данные прилагательные из стихотворения словами, близкими по значению:

Темный – мрачный, беспросветный, туманный, пасмурный, черный, сумрачный.

Старый – многолетний, давний, древний, вековой, устарелый, многовековой.

Широкий – большой, обширный.

Длинный – вытянутый, продолговатый, долгий, удлинённый, длительный, протяжённый.

Нежный – деликатный, мягкий, чуткий, ласковый, воздушный, чувственный.

Задание 3. К данным существительным подберите однокоренные слова:

Перо: перышко, перинка, перьевой, оперение, пернатый.

Лес: лесничество, лесной, лесничий, лесничество.

Трава: травинка, травянистый, травка, травушка.

Луг: луговик, луговой, лужок.

Утро: утренний, утречко, наутро.

Задание 4. Спишите, в скобках запишите вопросы, поставьте имена прилагательные в нужном падеже.

Из-за леса (*какого?*) (темный) *темного* подымалась красна зорюшка.

Загорались (*каким?*) (яркий) *ярким* пламенем сосны (*какие?*) (старый) *старые*.

Выплывала, словно зоренька, (*какая?*) (белоснежный) *белоснежная* лебедушка.

Прилегла трава (*какая?*) (шелковый) *шелковая*.

Пощипать траву (*какую?*) (душистый) *душистую*.

И росинки (*какие?*) (серебристый) *серебристые*, словно жемчуг, осыпались.

Улыбались дню (*какому?*) (веселый) *веселому*.

Заключение. Основное место в обучении школьников русскому языку занимает проблема обогащения речи, так как, обогащая речь, человек активно формирует эмоции, чувства, мышление, получает коммуникативные навыки. Цель преподавателя начальных классов – в легкодоступной для учеников форме раскрыть основные функции речи как передачи и усвоения определенной информации, средства общения, организации и планирования деятельности влияния на поведение людей, эмоции, мысли.

Список цитированных источников:

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Луговская А.С., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Захарова А.Б., канд. пед. наук, ст. преподаватель

Введение. Сегодня школа уделяет очень большое внимание развитию и активизации познавательной деятельности учащихся, которая обеспечивается эффективными методами и технологиями обучения и воспитания младших школьников. Начальное образование закладывает фундамент для дальнейшего обучения, формирует умение у школьников самостоятельно овладевать знаниями, пробуждает интерес к творческим поискам. Познавательные интересы младших школьников формируются под влиянием различных факторов, в первую очередь с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и характеристик основного вида деятельности. Одним из самых эффективных средств развития познавательного интереса к обучению является дидактическая игра.

Основная часть. Подавляющее большинство ученых отмечают, что именно в игровой деятельности формируются и совершенствуются восприятие, внимание, мышление, память – фундаментальные психические процессы, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности. А.С. Макаренко писал: «В детском возрасте игра – это норма и ребенок должен всегда играть, даже если выполняет серьезное дело ...» Выдающийся педагог высказывался за широкое использование игры в воспитании школьников. Игра, по мнению А.С. Макаренко, – многофункциональное средство воспитательной работы. Она позволяет воспитывать коллективизм, творческую направленность личности, сознательную дисциплину, организованность, развивает интеллектуальные способности, эстетические чувства. особое место принадлежит игре в подготовке подрастающего поколения к труду. Хотя игра не создает материальных, культурных, иначе говоря, общественных ценностей, однако она приучает человека к физическим и психическим усилиям, необходимых для работы. Развитие ребенка в процессе игровой деятельности должно быть педагогически управляемым. Система методов и форм воспитательных воздействий в процессе игры должна строиться на учете исторического развития игры и психологического анализа – только там можно построить адекватную картину игровой деятельности, раскрыть ее закономерности и на этой основе разработать соответствующие методы педагогического воздействия на игру. В игре наиболее эффективно проявляются индивидуальные особенности, интеллектуальные возможности, склонности, способности детей. Дидактическую задачу игры определяют в соответствии с требованиями программы с учетом возрастных особенностей детей. Например, формирование у детей математических представлений, логического мышления; развитие речи; формирование представлений о природе, окружающей среде; развитие оценки и самооценки, инициативы, сообразительности, способности выявлять волевые усилия для достижения поставленной цели, произвольного внимания, сосредоточенности. Дидактические игры имеют своеобразную структуру, в которой большинство исследователей выделяет следующие основные элементы, как: дидактическую задачу; игровой замысел; игровое начало; игровые действия; правила игры; подведение итогов.

Успех дидактических игр во многом зависит от правильного использования в них игрового оборудования: игрушек, геометрических фигур, природного материала (шишек, плодов, семян, листьев) и др.

По мнению Д. Б. Эльконина, дидактической игре присуща многофункциональность. Среди функций учебной игры он выделяет: формирование базовых основ личности (формирование самосознания, развитие произвольного поведения, поло-ролевая

идентификация, национально-культурное самосознание, развитие творческого отношения к действительности, приобретения опыта социального взаимодействия, формирования коммуникативных умений, развитие эмпатии и т.п.); обогащение эмоционально-чувственной сферы; адаптационная; мотивационная; развивающая; воспитательная, дидактическая; корректирующая и тому подобные.

Целесообразность использования дидактической игры на уроках математики зависит и от уровня знаний, умений и навыков учащихся и от сложности дидактических задач, которые стоят перед ними. Игра помогает ученикам, когда трудно, когда есть необходимость создать дополнительный эмоциональный фон обучения, косвенно влиять на ход и результаты их деятельности.

Значение дидактических игр для развития детей чрезвычайно большое еще и потому, что в процессе игровой деятельности вместе с умственным развитием осуществляется физическое, эстетическое и нравственное воспитание. Выполняя разнообразные движения, действия с игрушками и предметами, ребенок развивает мелкие мышцы руки. Усваивая цвета, их оттенки, форму предметов, манипулируя игрушками и другим игровым оборудованием, приобретая определенного чувственного опыта, дети начинают лучше понимать красоту окружающего мира. Выполняя правила игры, ребята приучаются сдерживать, контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, дисциплинированность, честность, правдивость, умение действовать сообща, приходить друг другу на помощь, радоваться собственным успехам и успехам товарищей.

Дидактическая игра несет в себе значительный потенциал активизации учебно-познавательной деятельности, необходимо только как в теории, так и на практике глубже раскрывать именно механизм взаимодействия учебного и игрового компонент познавательного процесса.

Заключение. Следовательно, наличие четко установленной цели дидактической игры и соответствующего ей педагогического результата, учебно-познавательная направленность дидактической игры на развитие грамматической компетенции предусматривает возможность эффективного взаимодействия педагога и учащихся для эффективного усвоения знаний. Дидактическая игра способствует лучшему пониманию математической сущности, уточнения и формирования математических знаний учащихся. Игры можно использовать на разных этапах урока. Она помогает учителю донести до учащихся трудный материал в легкой и доступной форме. То есть использование игры необходимо при обучении детей младшего школьного возраста.

Список цитированных источников:

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / под ред. М.П. Осиповой, Н.И. Качановского. – Минск: Нар.освета, 1987.
2. Богданович, М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах. – Тернопіль : Богдан, 2006. – 336с.
3. Дівакова, І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 180 с.

РОЛЬ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Лукашевич Р.Н., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Гладкая И.Н., ст. преподаватель

В наше время современные дети часто задают вопрос о нужности им учебного предмета «Человек и мир». По их словам, математика их учит считать, русский/белорусский языки их учит писать и читать. А вот цель изучения курса «Человек и мир» для младших школьников не всегда остается ясна. Детям в начальных классах достаточно

тяжело усваивать научно-познавательные тексты, а тем более осознавать их важность и нужность в своей жизни. Конечно, в процессе взросления они больше будут взаимодействовать с окружающей средой, и тем самым больше осознавать свою связь с природой, а также важность основ экологической культуры и здорового образа жизни, гражданского воспитания. Но пока дети обучаются в младших классах, развитие их интереса становится одной из главных задач педагога.

Из числа различных психологических феноменов многое внимание уделяется такому понятию, как интерес. Согласно различным суждениям, интерес является одним из самых главных побудителей активной деятельности человека. Интерес в процессе обучения и воспитания играет важную роль. Он является одним из самых главных мотивов в развивающем обучении, за счет которого закладывается основа в первоначальных умениях и знаниях учащихся.

Формирование познавательных интересов у младших школьников в ходе его образовательного процесса – важное условие для успешности его обучения. Под воздействием познавательного интереса младшие школьники стремятся открыть новые стороны в предмете, которые могут привлечь их внимание, стараются установить взаимосвязи между различными явлениями.

Одним из эффективных способов повышения интереса младших школьников к учебному предмету «Человек и мир» является участие во внеклассной работе, как составной части учебно-воспитательного процесса.

Внеклассная работа в школе – составная часть основной образовательной программы, призванная решать задачи учебной и внеучебной деятельности в комплексе, одна из форм организации деятельности обучающихся [1].

Цель внеклассной работы – развитие у детей мотивации к познанию и творчеству, содействию личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни [1].

Положительный эффект внеклассной работы заключается в том, что она стимулирует активную деятельность у младших школьников за счет их желание принимать в ней участие. Это все позволяет им объединить их умения и навыки, полученные в школе, а также приобретенные личным опытом и применить их практически. В результате преемственности появляется возможность совершенствовать и закреплять свои знания и умения.

Организовывать внеклассную работу в школе можно большим количеством вариантов. В любом случае, нужно опираться на конкретные задачи, которые перед нами ставит государственная образовательная программа (программа формирования универсальных учебных действий обучающихся, программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни и т.д.)

При организации внеклассной работы в школе используется три основные формы: индивидуальная, групповая и массовая.

При индивидуальной работе учащиеся могут подготовить реферат и сообщений. Изготовить какой-либо макет или провести исследовательскую работу. Такая работа дает возможность каждому проявить себя и показать свои сильные стороны, также пополнить и закрепить свои основные знания.

Кружковая внеклассная работа включает в себя кружки и секции. Такой способ организации деятельности позволяет организовать работу различного типа: различные обсуждения, лабораторные занятия и эксперименты, участия в экскурсиях, изготовление поделок и др. Это позволяет детям развивать способность работать в коллективе над совместным делом.

Самой распространенной работой в школе является массовая форма. Ведь они одновременно охватывают большое количество учащихся. Мероприятия, относящиеся

к массовой форме внеклассной работы, проходят красочно, торжественно и ярко. Массовая работа таит в себе большие возможности активизации учащихся за счет сильного эмоционального всплеска.

Так, конкурс, олимпиада, игра, викторина требуют непосредственной активности каждого, наличия дружбы и взаимопомощи в большом (классном) коллективе ребят [2]. Все это позволяет повысить интерес учащихся к изучению учебных предметов, проявить себя в индивидуальной и в коллективной работах, а также осознать для себя, что обучение, это не скучный процесс поглощения новых знаний, а целая система освоения различных умений через изучение нового материала и демонстрации своих знаний различными способами.

Таким образом, внеклассная работа один из эффективных способов развития познавательного интереса на учебных занятиях по предмету «Человек и мир». Внеклассная деятельность повышает интерес к освоению предметного материала, и позволяет преподнести материал в интересной, яркой, но при этом достаточно доступной форме. Стимулирует повышения интереса к познанию нового, формирует коммуникативную, личностную, социальную, интеллектуальную, экологическую позицию учащегося. За счет всех этих факторов изучения предмета «Человек и мир» приобретать новые стороны, и это становится не просто освоением научно-познавательных текстов, а настоящим увлекательным процессом освоения новых знаний.

Список цитируемых источников:

1. Воронова, Е.А. Воспитательная работа в современной школе / Е.А.Воронова. – М.: «Феникс», 2009. – 404 с.
2. Дик, Н.Ф. Работаем по-новому / Н.Ф. Дик. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 284 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Морецкая М.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Гладкая И.Н., ст. преподаватель

В условиях сегодняшнего экологического кризиса вопрос о развитии экологического воспитания подрастающего поколения, которое способно во всех видах трудовой деятельности защищать окружающую среду от загрязнения и разрушения, является весьма актуальным [5].

Содержание экологического воспитания младших школьников включает в себя осознанное и бережное отношение к окружающей его природе [2]. Это знание является изначальным компонентом экологической культуры. Осознанное и бережное отношения к природе является итоговым продуктом экологического воспитания школьников.

Процесс экологического воспитания в начальной школе наиболее эффективен в рамках изучения предмета «Человек и мир» так как курс носит интегрированный характер и включает в себя начальный природоведческий материал [3].

Цель исследовательской работы – оценить уровень сформированности экологического воспитания младших школьников при изучении курса «Человек и мир» для дальнейшей разработки методических рекомендаций для учителей.

Исследования проводились на базе ГУО «Средняя школа № 33 г. Витебска». В группу респондентов вошли обучающиеся 3 «В» класса. Число учащихся, с которыми

проводились исследования, составило 27 человек. Методическое обеспечение исследования включало использование диагностической методики Н.С. Жестовой [1]. Данное анкетирование направлено на изучение уровня сформированности экологических знаний у младших школьников. Методика была проведена на уроке «Человек и мир», время выполнения было строго не ограничено. Ответные бланки у учащихся собирались по мере их выполнения.

Для обработки результатов было подсчитано количество правильных ответов, их сумма характеризовала уровень имеющихся экологических знаний у учащихся.

В результате исследования нами были получены следующие результаты: 48% учащихся имеют высокий уровень сформированности экологического воспитания. Они владеют понятиями вида, рода в классификации растений. Эта часть младших школьников проявляют бережное и заботливое отношение к живому и растительному миру. Не только знают о существовании Красной книги, но также могут назвать некоторые виды растений и животных, которые в неё занесены. Эмоционально откликаются на дополнительную информацию с яркими растениями, проявляя внимательность и устойчивый интерес.

Средний уровень сформированности экологических знаний зафиксирован у 41% учащихся класса. Они обобщённо имеют представления о видах и родах растений и животных. Умеют сравнивать и устанавливать общие связи между ними. Умеют использовать самые известные способы наблюдений.

У 11% учащихся класса был выявлен низкий уровень экологического воспитания. Они узнают и называют подавляющее большинство животных, растений леса, луга, поля, водоема, вычленив лишь самые явные особенности с большим трудом. Познавательное отношение к животным и растениям не устойчиво. Не всегда умеют осуществлять контроль за своим поведением и поступками в природе.

Таким образом, необходимость проведения исследования по выявлению уровня сформированности экологического воспитания обуславливается необходимостью изучения слабых мест учащихся в курсе «Человек и мир» и в первую очередь акцентировать на них внимание. Учащийся, который не изучил достаточно информации на уроках, не сможет успешно использовать их на практике.

Для повышения уровня экологической воспитанности младших школьников можно предложить следующие рекомендации:

- проведение уроков-праздников, экологических дискуссий, ролевых игр, тематических уроков, конкурсов, викторин;
- использование мультимедийных материалов (фильмы, презентации, звуки и т.д.);
- проведение экскурсий в рамках и за рамками школы;
- проведение открытых уроков для родителей, родительских собраний;
- использование в рамках урока различных дидактических игр, связанных с экологическим воспитанием.

Список цитированных источников:

1. Гурова, Т.Ф. Основы экологии и рационального природопользования / Т.Ф. Гурова, Л.В. Назаренко. – М.: Оникс, 2007. – 224 с.
2. Емельянов, А.Г. Основы природопользования / А.Г. Емельянов. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
3. Игнатьева, О. Современная проблема экологического мышления / О. Игнатьева. – Альма матер, 2005. – 57 с.
4. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитания / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.

НЕГАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В АДЪЕКТИВНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ

Мужейко И.А., кандидат филологических наук, доцент
(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Введение. Современные требования к образованию детей и подростков постоянно возрастают. В полной мере это касается и дошкольников, и учеников начальных классов. Доказательством данному утверждению служит использование пословиц и поговорок в дидактический материал по обучению грамоте школе [1], а также включение заданий на знание паремий, а также различных фразеологических единиц в предметные олимпиады по русскому и белорусскому языкам для учащихся младших классов «Журавлик» [2] и «Буслік» соответственно [3]. Таким образом, в наши дни возрастает потребность не только в расширении словарного запаса детей, но и во владении фразеологией языка.

Данная статья содержит примеры адъективных устойчивых сравнений (АУС) русского, белорусского и английского языков, дающие негативные характеристики человека, которые могут быть использованы как в процессе обучения языкам, так и при подготовке к олимпиадам по данным предметам.

Основная часть. По нынешний день не угасает интерес исследователей к фразеологии того или иного языка, что находит отражение в различного рода трудах. Довольно часто рассматриваются отличия в мировоззрении носителей культур, но нередко авторы обращают внимание на сходство фразеологических единиц как в плане выражения, так и в плане содержания. В этой статье мы обратимся как к общим, так и культурно-маркированным АУС русского, белорусского и английского языков. Чтобы сузить объем исследуемого материала, мы отобрали фразеологические единицы с отрицательной коннотацией, которая, следует отметить, преобладает в каждом из представленных языков. Фактический материал был собран путем сплошной выборки из лексикографических источников представленных языков. Таким образом, в статье анализируются такие негативные характеристики человека, как неряшливость во внешнем виде, некрасивость, плохое зрение, злоба.

Пожалуй, во многих культурах первое мнение о человеке складывается из его внешнего облика. В русском и белорусском языках *черного, грязного* человека сравнивают с животными: русск. *грязный как поросенок*; *грязный как свинья*; бел. *брудны як свіння*; *чорны як смоўж*; с людьми темного цвета кожи: русск. *черный как арап*; *черный как негр*; *черный как эфиоп*; бел. *чорны як арап*; *чорны як мурын*; *чорны як нігер*; с людьми конкретных профессий: *грязный, черный как кочегар*; бел. *чорны, мурзаты як каміняр (камінальнік)*; *чорны як катляр*; с предметами: русск. *грязный, чумазый как чумичка*; *черный как головешка*; *черный как сажка*; *черный, темный как (сапожное) голенище*; бел. *закопчаны, завэдзганы як стары гаршчок*; *чорны як галавешка*; *чорны як за-сланка*; *чорны як комін*; *чорны як подмазка*; *чорны як сажка*; *чорны як смаголь*; *чорны як сопуха*; *чорны як халява*; с вымышленными существами: русск. *черный, грязный как черт*; бел. *чорны як чорт*. В белорусском языке мы выявили сравнение, в котором эталоном – то, с чем сравнивается кто-о или что-то – выступает явление природы: *чорны як асенняя ноч*. Так же только в белорусском языке имеется сравнение, которое одновременно рифмуется и строится по принципу антитезы: *чыст як трубачыст*.

Не будет лишним, на наш взгляд, дать справку о значении того или иного слова как в русском, так и белорусском языках, чтобы расширить (пусть и пассивный) лексический запас детей. (Ряд АУС содержит архаизмы и диалектные слова, закрепившиеся в составе фразеологических единиц) Так, следует пояснить русские «чумичка» – боль-

шая разливательная ложка, «арап» – чернокожий, темнокожий человек; белорусские «сопуха» – сажа, «смаголь» – головешка от обгоревшего пня, «подмазка» – кусок сала для смазывания сковороды.

Отдельно оговорим факт отсутствия АУС, характеризующих грязного, выпачканного человека в английском языке.

Некрасивые люди тоже не вызывают сочувствия в различных культурах, что отражено в АУС. Тождественны следующие сравнения в русском и белорусском языках: *страшная как ведьма – страшна як ведзьма (кіеўская), страшный как черт – страшны як чорт, страшный как смерть – страшны як смерць*. В русском и английском языках мы выявили схожие *страшный как (смертный) грех – as ugly as sin*. Помимо этого, эталонами белорусских АУС выступают представители фауны: кажан (*гідкі, праціўны як кажан*), п'яўка (*гідкі як п'яўка*); павук (*праціўны як павук*); часть суток: ночь (*брыдка як ноч*). Вновь мы встретили антитезу в основе сравнения, что, безусловно, уливает его: *прыгожа, чытурна як курыца (свіння) у дождж*.

Физические недостатки человека (плохое зрение и слух) нашли выражение в АУС языков исследования. Известно, что благодаря зрению мы получаем около 80 % всей информации, и его отсутствие или недостаточность негативно влияет на качество жизни. В русском и английском языках выявлено одно соответствие русск. *слепой как крот* – англ. *as blind as a mole*. В английской культуре незрячих сравнивают с летучей мышью (*as blind as a bat*), жуков (*as blind as a beetle*) и совой, которая плохо видит при дневном свете в отличие от темноты (*as blind as an owl*). Белорусских АУС с этим значением на имеющемся материале не удалось.

Нельзя обойти вниманием такое интернациональное качество человека как злоба. Безусловно, эта негативная черта описана АУС всех представленных языков. Общими эталонами выступают зверь: русск. *злой(ая) как зверь* – бел. *злосны як звер*; черт: русск. *злой как черт* – бел. *ліхі як чорт*; тигр: русск. *разъяренный как тигр* – англ. *as fierce as a tiger*; фурункул: бел. *ліхі як скула* – англ. *as sore as a boil*. В каждом языке злого человека сравнивают с каким-либо диким, опасным, а посему недружелюбным представителем фауны: русск. *злой как волк, злой как хорек, злой как шакал*; бел. *злосны як спасаўская муха, ліхі як сабака, ліхая як аса, ліхі як шэрань, ліхі як змяя (змея), сярдзіты як індычка*; англ. *as cross as a bear (with a sore head)* 'злой как медведь (с больной головой)', *as mad as a wet hen* 'злая как мокрая курица'. В славянской культуре (особенно в русской) значительное место отводится мифическим персонажам: русск. *злая как ведьма, злая как мегера, злая как фурия*; бел. *злы як геган які*. Люди гораздо реже становятся эталонами злобы: русск. *злая как старая дева*; бел. *дзікі як фашист*. Большинство АУС были зафиксированы в письменных источниках несколько столетий назад, но последнее из приведенных сравнений относительно молодое и отражает в себе всю боль белорусского народа, пережившего оккупацию фашистской Германии. Данное АУС несет воспитательную нагрузку: нельзя забывать ужасов войны, и об этом должны помнить дети.

Некоторые предметы используются для сравнения со злым человеком, причем в русском языке таких АУС не выявлено: антитетическое бел. *добры як соль на ране*; англ. *as cross as two sticks* 'злой как две палки' (здесь наблюдается использование многозначного слова *cross* – 1) раздраженный; 2) пересекающийся), *as hard as nails* 'безжалостный как гвозди'.

Заключение. Как показывают приведенные примеры, все описанные отрицательные черты характера в той или иной мере описаны сравнениями данных языков. Несмотря на национально-культурную специфичность фразеологических единиц, мы выявили общие АУС, что свидетельствует о сходном для наших народов мировидении. В целом, АУС необходимы в преподавании школьных курсов русского, белорусского и английского языков и подготовке к олимпиадам с целью усвоения фразеологического

фонда указанных языков, расширения лексического запаса, ознакомлением с культурой представленных народов.

Список цитированных источников:

1. Боразнова, Г.Д. Учимся читать – 1: Дидактический материал по обучению грамоте / Г.Д.Боразнова. – Могилев: Могилев. обл. укрупн. тип., 2013. – 128 с.
2. Конкурс по русскому языку и литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bakonkurs.by/zhuravl/zhuravl.php>. – Дата доступа: 24.12.2020.
3. Конкурс па беларускай мове [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bakonkurs.by/buslik/buslik.php>. – Дата доступа 24.12.2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В УСВОЕНИИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Никифорова Е.А., студентка 4 курса

(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Пруняк В.В., канд. филол. наук, доцент

Появление функционально-коммуникативного подхода к изучению языковых единиц в современной лингводидактике обусловлено несколькими причинами. С одной стороны, ребенку необходимо овладеть языком на разных его уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом. Именно такое знание языка является, по мнению Н.С. Ващуленко, «источником разносторонних знаний, средством развития мышления, речи, духовного обогащения человека» [1, с. 11]. Поэтому для речевого развития младшего школьника важно не только хорошее знание правил (лингвистическая содержательная линия), но и умение применять эти правила в повседневной практической речевой деятельности (речевая содержательная линия).

С другой стороны, коммуникативное развитие было и остается важным условием успешного обучения учащихся начальных классов. Как отмечает М.И. Пентилюк, начинать эту работу следует с начальных классов, где закладываются основы коммуникативного воспитания личности [6, с. 16].

Большинство учителей рассматривает эту проблему как соотношение теоретического материала и практической деятельности учащихся на уроке. Такое мнение о том, что предпочтение следует отдавать практической работе, поддерживают и методисты, и учителя-практики, поскольку именно она влияет на формирование речевых и коммуникативных умений и навыков.

Вместе с тем сегодня всесторонне обоснованного методического подхода к развитию речевой-коммуникативных умений школьников пока не создано. Поиск оптимальных и наиболее эффективных путей в решении этой проблемы напрямую зависит от коммуникативной направленности обучения родного языка на основе широкого использования коммуникативных упражнений. Они создают и поддерживают необходимость учащихся в общении, последовательно формируют и совершенствуют коммуникативные умения и навыки, обеспечивающие переход от воспроизведения речи к продуцированию собственного высказывания, к неподготовленному общению в различных ситуациях.

В связи с этим приобретает первостепенное значение проблема развития коммуникативных умений учащихся при изучении частей речи, когда дети должны получить новые знания, умения и навыки в работе над текстом, по грамматике и развитию речи с тем, чтобы обеспечить основу для изучения систематического курса родного языка в средней школе. Особенно важным в этом отношении, на наш взгляд, является заверша-

ющий период обучения в начальной школе, когда у учеников 4 класса систематизируются знания о частях речи и они могут более осознанно понять их функциональную нагрузку, а значит, и эффективно использовать в своей речи.

Важность этой проблемы обусловлена еще и тем, что «в настоящее время идея коммуникативного обучения, – по словам Н.С. Вашуленко, – все больше охватывает и грамматику», ибо функциональное изучение частей речи «поможет школьникам лучше понять роль изучаемых языковых средств в достижении коммуникативной цели» [1, с. 14]. Этот аспект проблемы специально не исследовался. Учитывая его важность он требует детального изучения.

Анализ опыта работы учителей начальной школы свидетельствует о том, что обучение языку осуществляется на современном этапе двумя подходами: системно-языковым и коммуникативно-деятельностным. При этом в школьной практике преобладает, как правило, системно-языковой подход, в основу которого положено разрозненное усвоения знаний, принадлежащих к разным уровням языковой системы, а также отсутствие функциональной ориентированности этих знаний. Одной из причин этого является то, что предлагаемые в учебниках и справочной литературе теоретические сведения и практические задания недостаточно опираются на текст, акт речи, коммуникацию.

Во время бесед с учителями начальных классов мы выясняли вопрос о возможности сочетания изучения языкового материала с развитием коммуникативных умений школьников. Большинство педагогов отметили, что в основном такие возможности появляются при изучении синтаксиса (45%), лексики (40%) и морфологии (15%). Как видим, при изучении частей речи учителя меньше всего склонны развивать коммуникативно-речевые умения. Вместе с тем, эти умения являются ведущими в обучении детей языку и речи на основе коммуникативно-деятельностного подхода.

Как показывают наши наблюдения, учителя ориентируются больше на изучение теории (языки) в виде правил, определений, они не обращают внимание на постановку коммуникативных заданий, способствующих реализации коммуникативно-деятельностного подхода к изучению учащимися языка. Следовательно, возникает необходимость в обучении родному языку идти от речи, от коммуникативных заданий, направленных на формирование речевых умений и навыков, учитывая специфику изучения теоретического материала, в частности овладение системой частей речи.

Современные методисты (Л.Варзацкая, Н. Вашуленко, Г. Шелехова, М. Пентлюк, В. Мельничайко, А. Купалова, Н. Остапенко, Л. Пономарь и др.) доказали, что наиболее продуктивными для обучения языку и речи являются коммуникативно-деятельностный и функционально-коммуникативный подходы, которые объединяют в единое целое языковое и речевое содержание курса. В частности, коммуникативно-деятельностный подход находит свое отражение в теории речевой деятельности. При таком подходе школьный курс родного языка должен обеспечивать учеников не только знаниями, но и умениями и навыками продуцировать собственные высказывания разных жанров, типов и стилей речи. Поэтому большинство языковых и речевых упражнений в связи с этим подходом необходимо выполнять непосредственно для коммуникации и общения.

Коммуникативное обучение охватывает не только лексику, но и грамматику, при изучении которой наиболее эффективным является функциональный подход. Он помогает школьникам лучше понять роль изучаемых языковых средств в достижении коммуникативной цели, ориентированной на выражение мнения, общение. Например, учащиеся должны убедиться в том, что для художественного описания определенного предмета, лица или явления надо будет использовать различные прилагательные, а описать трудовой процесс невозможно без употребления множества глагольных форм. При таком подходе работа по развитию речи приобретет большую целеустремленность, поскольку у учащихся активно формируются конкретные речевые умения.

Большинство методистов (М. Львов, Т. Донская, С. Дубовик, О. Петрук) отмечают, что функциональный подход предполагает такой отбор материала, способ его презентации, построение анализа речевых образцов, которые показывали бы их роль в передаче мысли, ее тончайших оттенков [7]. При таком подходе ребенок должен понять назначение каждой единицы языка и его формы. Именно поэтому возникает необходимость ввести учащихся в речевую ситуацию и научить ориентироваться в ней. Следовательно, следует создавать такие условия, которые бы вызвали у школьников внутреннее побуждение выразить свои мысли и чувства, желание рассказать о своих впечатлениях, увиденное и пережитое, используя соответствующие изучаемые на уроке языковые средства.

Следовательно, сущность функционального подхода к изучению языка заключается в определении функции языковых средств, их роли в создании собственных высказываний, усвоении комплекса различных языковых средств в их взаимодействия и контекстуальной обусловленности, подготовке к построению текстов разных типов и стилей речи, адекватных использованию языковых средств.

Функционально-коммуникативный подход к изучению частей речи требует от учителя формирования таких умений и навыков:

- хорошо владеть теоретическими морфологическими знаниями;
- уметь показать ученикам разнообразие средств морфологии, их выразительные и стилистические особенности;
- раскрывать функционально-коммуникативные возможности частей речи;
- проводить наблюдения за коммуникативной организацией предложения в тексте и использованием различных частей речи в конкретных высказываниях в коммуникативном процессе, ориентируясь на цель и стратегию общения;
- использовать различные морфологических единиц в собственной речи в соответствии, учитывая различные речевые ситуации и коммуникативные цели;
- обогащать морфологични ресурсы речи учащихся;
- учить творчески использовать выразительные возможности языка во всех сферах и видах речевой деятельности;
- подбирать систему упражнений и необходимый учебный дидактический материал, который помог бы детям лучше понять роль изучаемых языковых средств в достижении коммуникативной цели.

При разработке системы упражнений и заданий по морфологии мы предлагаем учитывать тот факт, что конечной целью работы по развитию речи в начальной школе является формирование коммуникативной компетентности, которые предусматривают правильно и целесообразно, в соответствии с нормами литературного языка пользоваться всем арсеналом языковых средств в процессе построения устных и письменных высказываний для эффективного общения в различных ситуациях. Таким образом, функционально-коммуникативный подход позволяет обеспечить одновременно с усвоением лингвистических знаний о частях речи еще и формирование у школьников коммуникативных умений (ориентироваться в условиях общения, планировать высказывание, реализовать запланированную программу, контролировать ход и последствия процесса общения), которые необходимы для построения развернутых высказываний.

Список цитированных источников:

1. Вашуленко, М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С.Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
2. Пентилук, М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилук, А.Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
3. Петрук, О.М. До проблеми навчання. – 2003. – № 3. – С. 70–73.

СПЕЦИФИКА СЛОВНИКА ПРЕДИКАТНОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Оксенчук А.Е., кандидат филологических наук, доцент
(Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Шнипова Т.А.

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

Введение. На современном этапе развития педагогики наблюдается повышенный интерес исследователей к проблемам развития речи дошкольников, в том числе и предикативной лексики, которая является одним из важных компонентов становления полноценной языковой личности (А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.С. Жукова, М.Л. Кусова, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин) [1].

В последнее время все чаще у многих дошкольников наблюдаются нарушения формирования лексики, ограниченность словарного запаса, расхождении объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, трудности актуализации словаря. Особенно большие трудности наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У воспитанников дошкольного возраста выявляются трудности в назывании многих прилагательных, в глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает.

И. А. Чистякова [2] пишет, что: «...особенности формирования глагольного словаря у ребенка в разные возрастные периоды изучены недостаточно».

Основная часть. По мнению известных ученых (Л.С. Выготский, В.В. Виноградов и др.), речь детей старшего дошкольного возраста предикативна, или «глагольна». Как известно, глагол участвует в управлении другими словами. Будучи предикатом, глагол содержит информацию об основном смысле предложения или фразы, к нему как к единице предикативного ядра примыкает большая часть второстепенных членов обслуживающих конструктивных потребности глагола. Конструктивная функция глагола распространяется на все высказывание или текст. Таким образом, глагол выполняет организующую роль целого высказывания [3].

Процесс овладения предикативной лексикой зависит от сформированности операций выбора и комбинирования фонетических и фонематических языковых единиц [4].

Словарная работа тесно связана с познавательным развитием детей дошкольного возраста. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления детей невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые каждым ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления [5].

Для полноценного овладения ребенком устной речью, прежде всего, необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь. Учитывая то, что наиболее эффективное усвоение детьми словаря происходит в старшем дошкольном возрасте, именно в этот период необходимо вести работу по формированию глагольной лексики.

По признанию многих специалистов уровня дошкольного образования (Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.), одним из основополагающих направлений работы с воспитанниками дошкольного возраста является развитие лексико-грамматической стороны речи, в частности, формирование и развитие предикативной лексики.

Работа по формированию глагольного словаря это целостная деятельность педагогов, включающая систему взаимосвязанных задач, содержание, форму ее организации, а также предполагаемые результаты. Задачами по формированию глагольного словаря детей шестилетнего возраста являются:

1. Введение в активный словарь глаголов по определенным лексическим темам.

2. Развитие вариативности глагольной лексики.
3. Способствование формированию точности смыслового значения слов-глаголов, включая переносные и абстрактные.

С.А. Миронова [10] отмечает, что для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры, которые являются разновидностью дидактических игр, направленных на развитие речи ребенка. Их рекомендуется проводить не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Хорошие результаты дают задания на придумывание и отгадывание загадок.

Одной из форм работы с дошкольниками по формированию лексических навыков, которую можно предложить для использования воспитателям учреждений дошкольного образования – создание словников и комплекса упражнений для развития лексики ребёнка дошкольного возраста при работе со словниками. В ходе, проведенного нами, эксперимента по определению уровня сформированности лексического навыка были определены лексико-семантические группы, в которых было необходимо «активизировать» предикатную лексику. Речевой материал был систематизирован и представлен в виде словника предикатной лексики. Созданный нами «Словник предикатной лексики» для развития речи детей дошкольного возраста, объединяет минимально необходимую специализированную функциональную лексику и ориентирован на использование на занятиях по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» в учреждениях дошкольного образования, а также в нерегламентированной деятельности.

Словник включает 18 лексико-семантических групп, описывающих предикатный инструментарий в лексиконе ребёнка дошкольного возраста: «Детский сад», «Поры года», «Организм и гигиена», «Дом», «Посуда», «Животные», «Продукты питания», «Одежда и обувь», «Новый год», «Птицы», «Профессии», «Транспорт», «Овощи и фрукты», «Рыбы», «Грибы», «Цветы», «Насекомые». Словниковые разделы ранжированы с учетом частоты использования слов в речевой деятельности ребёнка-дошкольника.

Заключение. Исходя из опыта и традиций лексикографической деятельности и учебного характера разработанного словника, определена его типология:

- по принципу определения значения словника – аспектный;
- по отношению к типу языкового общения – общеупотребительный;
- по значению – учебный, информационно-поисковой;
- по отношению к языковой норме – нормативный;
- по способу представления лексического значения слова – монологичный;
- по типу носителя – книгопечатный;
- по способу организации лексики – идеографический (тематический).

Использование и дополнение «Словника предикатной лексики», а также усовершенствование разработанного материала с опорой на появление новых лексико-семантических групп могут стать основанием для создания и разработки нового направления дошкольной педагогики – лингвистической педагогической лексикографии.

Список цитированных источников:

1. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика: учеб. пособие для вузов / Л.М. Васильев. – М.: Высш. шк., 1990. – 176 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961.
3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда. М. : Владос, 2001.
4. Леонтьев, А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
5. Основы методик дошкольного образования. Краткий курс лекций: учеб. пособие / О.Н. Анцыпирович, Е.В. Горбатова, Д.Н. Дубинина [и др.]. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2016. – 3890 с.
6. Чистякова, И.А. Тридцать три игры для формирования глагольного словаря дошкольников. – СПб., 2005.

РЕЖИССЕРСКОЕ ВИДЕНИЕ ПОСТАНОВКИ СКАЗОК Г.Л. ШАКУЛОВА

Орлова С.Н., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Григорий Логинович Шакулов (11.10.1910–22.11.1987) уроженец деревни Павловичи Витебского района. Он жил и работал в различных городах Советского Союза. Полученная профессия озеленителя помогала ему реализовать себя в литературном творчестве. В свободное время он писал сказки для своей дочери. Кстати, на конкурсе, организованном Крымским отделением Союза писателей СССР и Крымским областным издательством на лучшее литературное произведение для детей в 1953 году сказки Григория Логиновича были удостоены третьей премии.

Тем не менее, долгое время литературное наследие Г.Л. Шакулова было забыто, пока пропагандой его творчества не занялась дочь Н.Г. Ильина. Именно она была инициатором установления мемориальной доски на доме в г. Витебске, в котором последние годы жизни провела семья Григория Логиновича. На собственные средства Нина Григорьевна издает сказки и драматические произведения отца, проводит творческие встречи с детьми и подростками, общается с педагогической общественностью. Эти встречи вносят определенный вклад в пропаганду творчества Г.Л. Шакулова.

Пропаганда творчества Г.Л. Шакулова с 1995 года активно осуществляется образцовым фольклорным коллективом «Зорачкі» ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска» (основатель и художественный руководитель – кандидат педагогических наук Ю.С. Сусед-Виличинская). Несмотря на то, что с 2011 года руководство коллективом осуществляют молодые специалисты, в процессе постановки сказок Г.Л. Шакулова используется разработанный Ю.С. Сусед-Виличинской алгоритм: анализ литературного произведения в соответствии с психолого-педагогическими и возрастными особенностями исполнителей; перевод выбранной сказки на белорусский язык; создание музыкального сопровождения; сценическая реализация идей мини-спектакля [2, с. 94].

Данная информация послужила поводом для размышлений над репертуарным списком театра миниатюр «Логлайн» ГУК «Центр традиционной культуры и народного творчества Городокского района» (Веремеевский СДК). Ведь коллектив работает в эстрадном направлении и его репертуар составляют небольшие пьесы и сценки современных поэтов, публикующих свои творческие опусы на литературных сайтах в Интернете [1, с. 39]. Поэтому восприятие современными детьми и подростками творчества Г.Л. Шакулова представляло достаточно актуальную проблему и не было однозначным.

Основная часть. Сказки Г.Л. Шакулова произвели на участников театра миниатюр «Логлайн» большое впечатление. После совместного чтения сказок Григория Логиновича последовало их обсуждение. Было принято решение включить в репертуар коллектива сказку Г.Л. Шакулова «Как пчёлка липу искала». По примеру образцового фольклорного коллектива «Зорачкі» ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска», сказка была переведена на белорусский язык. Перевод был сделан учителем белорусского языка и литературы ГУО «Средняя школа № 2 г. Городка» Л.А. Фирсовой.

Учитывая, что место рождения Г.Л. Шакулова и расположение ГУК «Центр традиционной культуры и народного творчества Городокского района» относятся к территории Витебской области, использование регионального компонента в процессе сценической постановки сказки «Как пчёлка липу искала» было достаточно уместно. Предпочтение было отдано аутентичному фольклору Городокского района. Изучая материалы этнофольклорной экспедиции Т.Б. Варфоломеевой, были выбраны песня «А спасіба таму» и танец-хоровод

«Купалінка». Песня «А спасіба таму» была записана в 1998 г. в дер. Маскаленяты Городокского района у М. Морозовой, 1917 г.р. [3]. Эту песню в финале действия исполнили все участники спектакля в сопровождении цимбал (А. Орлова) и баяна (В. Лясович). Юные музыканты учатся в ГУО «Детская школа искусств г. Городка».

Для получения качественного результата был разработан алгоритм репетиционной работы. Для этого сказка условно была поделена на сцены (Табл. 1).

Таблица 1 – Этапы репетиционной работы

Сцена	Название	Содержание
1	Мама-пчела и её дети	Разговор Мамы-пчелы о Липе, о пройденном дне.
2	Пчёлка-Мохнатка в утреннем лесу	Разговор с Дубом
3	Неприятный разговор	Разговор Козьей Ивы и Старой Ольхой между собой и с Пчёлкой-Мохнаткой. Разговор Пчёлки-Мохнатки с Осиной
4	Шанс на спасение	Разговор с Белоствольной Берёзой
5	Долгожданная встреча	Разговор с Липой
6	Возвращение домой	Впечатление Пчёлки-Мохнатки о нелегком путешествии

В процессе репетиций каждому персонажу сказки были даны краткие характеристики и конкретные рекомендации для создания сценического образа. Например, сказочный персонаж Дуб спал и это действие нужно было показать с помощью мимики и пластики. Испуг и важность Осины было решено показать с помощью чёткой дикции и правильной артикуляции. Свой текст юная артистка должна была говорить в быстром темпе, при этом чётко выговаривая слова и их окончания. Жёсткая и надменная интонация в некоторых фразах должно было показать, что она более значима, чем Пчёлка-Мохнатка. Для конкретизации времени суток было принято решение ввести ещё одного персонажа – Солнышка.

Для оформления декораций сцены в лесу потребовалось увеличить «рост» деревьев с помощью табуреток. Для домика пчёл была реализована идея создания белорусской хатки. В роли реквизита были использованы предметы народного быта одного из кабинетов Веремеевского СДК.

Заключение. Видеозапись сказки «Как пчёлка липу искала» направлена для участия в детском Всероссийском экологическом фестивале «Красота природы в детской поэзии, музыке, живописи, театре», который состоится в феврале 2021 г. в г. Санкт-Петербурге. Познакомившись с видеозаписью, Нина Григорьевна отметила что в постановке интересно показан быт белорусов. Особенно ей понравилась душевная и ласковая колыбельная «Ідзі, каток, ў лаўку», которую пела мама-пчела своим детям, новый герой сказки – солнышко и режиссерское решение сцены встречи деревьев с Пчёлкой-Мохнаткой.

Постановка сказки «Как пчёлка липу искала» дебютировала на праздновании юбилея Г.Л. Шакулова в г. Городке. К сожалению, Н.Г. Ильина не смогла присутствовать на встрече с городокскими школьниками, но такое мероприятие предполагается провести в 2021 году.

Список цитированных источников:

1. Сусед-Виличинская, Ю.С. Вторая жизнь сказок Г.Л. Шакулова! / Ю.С. Сусед-Виличинская, С.Н. Орлова // Современное образование Витебщины. Научно-практический журнал. – № 4(26). – 2019. – С. 33–41.
2. Сусед-Виличинская, Ю.С. Формирование экологической культуры школьников средствами внеклассной работы / Ю.С. Сусед-Виличинская // Формирование экологической культуры у подрастающего поколения. – СПб.: ИП «Павлушкин», 2016. – С. 94–95.
3. Традицыйная мастацкая культура беларусаў: у 6 т. Т. 2. Віцебскае Падзвінне / Т.Б. Варфаламеева [і інш.]; склад. Т.Б. Варфаламеева. – Мінск: Беларус. навука, 2004. – 910 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Осипова Т.В., студентка 4 курса

Мальцева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет)

Введение. Становление мышления человека и его основных видов происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте, так как именно в этот период происходит фаза активного интеллектуального развития.

Большое значение в младшем школьном возрасте приобретает развитие пространственного мышления. Пространственное мышление – база, на которой строится большая часть учебной и в дальнейшем трудовой деятельности человека.

Мы в своей работе рассматриваем вопрос развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики методами интерактивного обучения, которое в полной мере соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Основная часть. В начальной школе на всех уроках уделяется особое внимание и проводится целенаправленная работа по развитию мыслительных операций, которые являются базой для дальнейших умственных действий ребенка. В данном контексте, формирование пространственного мышления обладает особой значимостью: именно умение оперировать внутренними образами лежит в основе большинства умственных действий ребенка – начиная от простого воспоминания до абстрактного рассуждения.

Пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Опираясь на исходными образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных [3].

Уровни развития пространственного мышления определяются следующими критериями:

0 степень – ребенок способен мысленно представлять предметы реальности, но без способности совершать какие-либо действия с ними.

1 степень – выделение объектов из общего числа по признакам; соотношение выделенных объектов с известными ребенку геометрическими фигурами, их комбинирование, совершение единичных мыслительных операций и определение конечного результата;

2 степень – моделирование объектов, определение пространственного образа объектов;

3 степень – воссоздание образов объектов на плоскости и в пространстве по их моделям и выполнение нескольких мыслительных операций над ними.

4 степень – выполнение ряда действий с образами, требующих их динамичность; последовательные изменения не только пространственного расположения, но его структуры [1].

В условиях реализации ФГОС НОО использование интерактивных методов обучения является наиболее эффективным средством развития всех компетенций обучающихся начальной школы, включая познавательные процессы.

Интерактивное педагогическое обучение обладает рядом особенностей, которые важно учитывать при организации образовательного процесса, подразумевающего следующую логику: мотивация - формирование нового опыта – теоретическое осмысление

через практическое применение – рефлексия. В числе таких особенностей: активное взаимодействие участников процесса обучения, работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, использование игровых форм обучения, которые способствуют проявлению активности обучающихся, помогают осуществлению аккумуляции и передаче социального опыта, создают наиболее благоприятные условия для самореализации личности обучающегося [2].

Исследование проводилось на базе МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа» Республики Марий Эл. Исследованием были охвачены ученики четвертых классов. Общий размер выборки составил 39 человек.

С целью диагностики уровня развития пространственного мышления до и после экспериментальной работы с разных позиций были выбраны следующие диагностические методики: тест пространственного мышления (И.С. Якиманская, В.Г. Зархин, Х.-М.Х. Кадаяс); «Стандартные прогрессивные матрицы Равена»; «Шкалы интеллекта для детей» Д.Векслера (WISC-2): субтест 9 «кубики Косса». Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показал, что в основном у обучающихся преобладали средний и низкий уровень сформированности пространственного мышления.

В рамках формирующего этапа эксперимента были разработаны уроки математики для обучающихся начальных классов с применением интерактивных методов обучения. Эффективными оказались следующие методы: «Ученик в роли учителя», «Звездопад», «Куст ассоциаций», «Проблемный диалог», «Карусель», «Бананы», работа в малых группах, «Мозговой штурм». Так, например, при использовании метода «Карусель» образуются два кольца: внешнее кольцо – это сидящие ученики и внутреннее – ученики, которые меняют свое положение каждые 30 секунд по команде учителя, они передвигаются по кругу. В результате, за несколько минут обучающиеся успевают выполнить несколько заданий, причем обсуждение вопросов происходит в подвижной игровой форме. Часто применяемым в ходе формирующей работы оказался коллективный способ обучения, при котором обучение осуществлялось путем общения в парах сменного состава, где каждый учит каждого. Коллективные способы обучения позволяют учитывать индивидуальные особенности школьников, использовать различные по уровню сложности задания.

Используя различные способы взаимодействия обучающихся на уроках математики, предлагались задания на сравнение и классификацию геометрических фигур, их распознавание, на конструирование и трансформацию, построение и составление геометрических фигур, работу с их развертками.

На контрольном этапе эксперимента была выявлена положительная динамика сформированности пространственного мышления учащихся экспериментальной группы, что говорит об эффективности подобранных приёмов при проведении формирующей работы.

Количество учащихся с высоким уровнем сформированности пространственного мышления возросло на 20%, со средним уменьшилось на 5%, испытуемых с низким уровнем развития пространственного мышления стало на 15% меньше. Тогда как в контрольном классе значимых изменений не произошло.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показали эффективность использования интерактивных методов обучения на уроках математики для формирования пространственного мышления младших школьников, что поможет им уверенно ориентироваться в окружающем пространстве, успешно решать геометрические задачи в начальной школе, а также при получении дальнейшего образования.

Список цитированных источников:

1. Василенко, А. В. Психолого-педагогические условия развития пространственного мышления учащихся / А.В. Василенко // Наука и школа. – 2013. – № 4. – С. 69–72.

2. Тютина, Л.И. Разработка педагогических условий формирования пространственного мышления детей младшего школьного возраста на уроках математики / Л.И. Тютина // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов математических факультетов. – СПб.: СПбГУ, 2017. № 3. – С. 36–42.

3. Якиманская, И. С. Педагогическая психология (основные проблемы) [Текст]: учеб. пособие / И. С. Якиманская; ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2008. – 648 с.

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Повстанко Л.А., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КДПУ)

Научный руководитель – Фёдорова Л.Г., канд. пед. наук

Современная психология утверждает, что игра охватывает все периоды жизни человека. Это - важная форма его жизнедеятельности, а не возрастной признак. Педагог С.Т. Шацкий писал, что игра, это жизненная лаборатория детства, она дает тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы потерянной для человечества. В игре, этой социальной обработке жизненного материала, является наиболее здоровое ядро разумной школы детства.

Дидактическая игра – игра, направленная на формирование у ребенка потребности в знаниях, активного интереса к тому, что может стать их новым источником, совершенствование познавательных умений и навыков, развития мышления, практических действий, обогащение жизненного опыта. Используют дидактические игры в обучении и воспитании младших школьников при необходимости актуализировать их опыт, повторить, уточнить, закрепить полученные знания и представления о природных явлениях, труд и быт человека, что параллельно качественно влияет на развитие умственных способностей, обогащает языковой запас, активизирует умственную деятельность. Нередко игры с дидактическими материалами являются основным средством обучения и воспитания, с помощью которых учитель готовит учеников начальных классов правильно воспринимать объекты и явления окружающего мира, развивать речевые и мыслительные возможности. Использование игр в обучении делает неуместной авторитарную позицию учителя в общении с учениками начальных классов.

Как игровой метод обучения – дидактическая игра предстает в *двух видах*: дидактическая игра (основывается на самообучении и самоорганизации учащихся) и игра-занятие (игра-упражнение). Ведущая роль в ней принадлежит учителю, который является ее организатором. Во время игры-занятия ученики усваивают доступные знания, у них вырабатываются необходимые умения, совершенствуются психические процессы (восприятие, воображение, мышление, речь).

Дидактические игры, используемые в начальной школе, выполняют следующие функции: активизируют интерес и внимание детей; развивают познавательные способности, смекалку, воображение, саморегуляцию; закрепляют знания, умения и навыки; тренируют сенсорные умения и навыки, волевые качества ребенка; стимулируют и обогащают процесс мышления индивидуальными чувствами. Ценность игровой деятельности, по моему мнению, и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского коллектива, позволяет детям самостоятельно вступить в те или иные формы общения. [1]

Дидактическая цель, скрытая в игровом задании, становится незаметной для младшего школьника, усвоение познавательного содержания происходит не нарочно, а во время интересных игровых действий (скрытия и поиска, загадывания и отгадывания элементов соревнования в достижении игрового результата и т.д.).

О.Я. Савченко отмечает, что дидактические игры можно включать в систему уроков и выделяет оптимальные способы использования игровой деятельности в этой системе [2]:

- весь урок строится как сюжетно-ролевая игра;
- во время урока как его структурный элемент;
- во время урока несколько раз создаются игровые ситуации (с помощью сказочного персонажа, игрушки, элементов соревнования и т.д.).

Существуют такие виды дидактических игр: сюжетно-ролевые; игры-упражнения; игры-драматизации; игры-конструирования; игры-инсценировки; ситуативные игры; составление диалогов, монологов. В процессе игр, особенно дидактических, у младших школьников развиваются самостоятельность в мышлении; творческие способности; сообразительность и находчивость; чувственный опыт; развитие восприятия. Дидактические игры - важное средство обучения и воспитания в начальной школе. Указывая на то, что «игра имеет большое значение в жизни человека» А.С.Макаренко советовал проводить игру не ради игры, а чтобы в процессе ее реализации у детей воспитывались и развивались необходимые черты личности: жизненная активность, ответственность, коллективная дисциплина, целеустремленность, настойчивость [3, с. 67–70].

Для того чтобы дидактические игры стимулировали разностороннюю деятельность и удовлетворяли интересы учащихся, учитель должен подбирать их в соответствии с учебной программой начальной школы, учитывая познавательный смысл, степень сложности игровых задач и действий. Творческое отношение педагога к делу является предпосылкой постоянного и постепенного усложнения, расширение вариантности игр. По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой, природным материалом. Основные игровые действия с ними: нанизывание, выкладывание, катание, сбор целого из частей и т.д. В предметных играх используются игрушки и реальные предметы.

Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем мире, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.) Настольно-печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для детей младшего школьного возраста.

Словесные игры. Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в три основные группы. В *первую* группу входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные признаки предметов и явлений. *Вторую группу* составляют игры, используемые для развития умения сравнивать, сопоставлять, давать правильные умозаключения. *Третью группу* составляют игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам.

Итак, дидактическая игра – доступный, эффективный метод развития мышления у учащихся младшего школьного возраста. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания учителем самой игры.

При этом необходимо учитывать, что дидактические игры будут способствовать развитию мышления только в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

Развитие мышления в значительной степени происходит стихийно. Мышления младших школьников является условием обучения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Мышления у учащихся начальных классов выполняет познава-

тельную, прогностическую, проектировочную, информационную, технологическую, рефлексивную, аналитическую, синтетическую функции. С помощью мышления ребенок познает мир, прогнозирует развитие событий, практически овладевает закономерностями объективной действительности.

Поэтому дидактические игры очень важны для обучения младших школьников. Эти игры развивают сенсорные способности, пространственные представления, образное и логическое мышление, сообразительность, а также способствуют формированию привычки умственного труда. Существуют различные виды дидактических игр, используемых педагогами в процессе обучения в начальной школе. Их использование на уроках позволяет в простой, доступной, интересной форме закрепить полученные знания, умения, навыки, лучше понять изучаемый материал.

Список цитированных источников:

1. Галкін, С. Гра – шлях до впевненості / С. Галкін // Шкільний світ. – 2004. – № 47. – С. 4–6.
2. Жорник, О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О. Жорник // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 63–64.
3. Руденко, О. Використання гри як засобу підвищення ефективності навчання / О. Руденко // Школа: інформаційно-методичний журнал. – 2011. – № 11. – С. 67–70.
4. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/2/82.pdf>

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Политыко Е.И., учитель начальных классов
(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)

На сегодняшнем этапе развития нашего образования одними из его главных направлений является экологическое воспитание.

Осознанное и бережное отношение каждого человека к природе можно достигнуть только при наличии экологической культуры, широких экологических знаний, которые должны формироваться, начиная с детства. Почему в младшем школьном возрасте? Потому что именно в младшем школьном возрасте ребенок получает основы систематических знаний; здесь формируются и развиваются особенности его характера, воли, нравственного облика. Поэтому педагогу очень важно продумать воспитательный процесс так, чтобы ребенок не только видел окружающий мир таким, каков он есть, но и стремился сделать его намного лучше, важно найти яркие, интересные формы проведения занятий. Например, это можно выразить при помощи игры, творчества, музыки, тогда происходит закрепление впечатлений и знаний, полученных ребенком, и он постепенно начинает ощущать связь природы со своей жизнью, с собой, учиться жить в согласии с природой, её законами и принципами.

Предлагаю рассмотреть некоторые упражнения, направленные на воспитание экологической культуры.

Упражнение «Экологический фестиваль».

Цель: развитие познавательной, творческой деятельности детей по сохранению и улучшению экологического качества окружающей среды.

Учащиеся заранее подготавливают стихи, песни, рассказы, сценки про природу и демонстрируют их. Это могут быть готовые или собственного сочинения номера. Учащиеся участвуют не все, достаточно 5–7 номеров. На разных мероприятиях дети чередуются, чтобы могли принять участие все.

Выбирается жюри и в конце мероприятия ими подводятся итоги. Также можно оценивать участников по номинациям.

Упражнение «Лесные детективы».

Цель: закреплять устойчивые знания об окружающем мире и взаимосвязи всего живого.

Учащимся предлагается решить несколько экологических задач.

1. Представьте, что в вашем городе удалили все зелёные насаждения. К чему это может привести?

2. Представьте, что судно, которое перевозило нефть, потерпело крушение. Нефть вылилась в море, растеклась по его поверхности, покрыла берега. Какие экологические последствия?

Упражнение «Экологический светофор».

Цель: воспитание бережного отношения к природе родного края.

Учащимся предлагается напротив каждого пункта действий закрасить кружки красным, жёлтым и зелёным цветами, в зависимости от того решения, которое принимается.

«Красный – стой! Твои действия приносят вред окружающей среде».

«Жёлтый – будь осторожен! Постарайся не причинить вреда природе своими поступками! Соблюдай правила!»

«Зелёный цвет – ты настоящий друг и защитник природы! Твои действия полезны для неё! Продолжай помогать природе!»

Упражнение «Добрые волшебники».

Цель: воспитывать бережное отношение к природе на основе конкретных знаний; вызвать чувство сопереживания.

Предложить учащимся представить себя волшебниками. Затем сообщить им ситуацию: в лесу начался пожар. Дети должны составить план спасения леса от пожара.

Данное задание учащиеся могут выполнять группами. Побеждает тот, чей план лучше. Предложенные ситуации могут быть самыми разными: птицы стали гибнуть в лесу; кто-то разрушает муравейники и т.д.

Упражнение «Копилка мудрости».

Цель: расширять представления детей о взаимодействии человека и природы, деятельности людей в природе, взаимосвязях, существующих в природе.

1. Учащимся предлагается составить пословицы.

Жизнь – высший дар природы.

Наш край летом богат светом.

Законы природы можно обсудить, но не осудить.

Солнце пригреет- все поспеет.

2. Учащимся предлагается найти соответствия.

На одной половинке карточки написана первая часть приметы, а на второй - вторая часть приметы.

Подул северный ветер – похолодает.

Дождь при солнце – скоро прекратится.

Голуби разворковались – к ясной погоде.

Воробьи купаются в пыли – возможен дождь.

Упражнение «Почемучкина поляна».

Цель: обобщить знания младших школьников об объектах живой и неживой природы, об их особенностях, свойствах, характерных признаках, взаимосвязях.

Учащимся предлагается несколько любопытных вопросов для обсуждения. Каждый участник голосует за вопрос, который ему интересен. Подводятся итоги голосования и учитель ведёт рассказ на эту тему. Например, почему трава зелёная или откуда появляются облака?

Упражнение «Мешочек помощи».

Цель: познакомить детей с понятиями «сортировка мусора», «вторичная переработка»; дать представление о способах решения некоторых экологических проблем.

Учащимся предлагается распределить перечень отходов по мусорным бакам.

Упражнение «Звуки природы».

Цель: учить детей слышать звуки природы, развивать умение слышать природные явления в музыке. Способствовать развитию интереса к познанию явлений окружающего мира через музыку.

Учащимся для прослушивания предлагается запись музыкального отрывка. Каждому участнику нужно выбрать животное или растение, к которому, по их мнению, подходит такая музыка. Затем предлагается следующий отрывок. Упражнение заканчивается обсуждением, при этом участники стараются описать свои представления о том, в какой ситуации находится выбранный ими объект, какое у него настроение.

Игра «Ассоциации»

Ребята, у меня в руках шар, он маленький. Подумайте, что самое большое такой же формы? Правильно - Земля! Земля – это наш дом! Давайте по буквам охарактеризуем нашу Землю. (Ребята передают друг другу мяч.)

З – зелёная, загадочная

Е - единственная

М – могучая

Л – лучшая

Я – яркая

А какой вы хотите видеть нашу планету Земля?



Занятия с использованием таких упражнений формируют у детей интерес к явлениям природы, понимание специфики живого, желание сберечь его.

Кроме того, они способствуют развитию и формированию основ экологического сознания и экологической культуры. Также упражнения играют немаловажную роль в привитии и повышении у детей познавательного интереса, как одного из важнейших мотивов познавательной деятельности и развития личностных качеств ребенка.

Список цитированных источников:

1. Цветкова, В.Н. Экология для начальной школы. Игры и проекты: популярное пособие для родителей и педагогов/ Цветкова В.Н.: «Академия развития»: – Ярославль, 1997.–192 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ПРОПОРЦИОНАЛЬНУЮ ЗАВИСИМОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Полушина О.А., студентка 4 курса

Мальцева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет)

Введение. Основным и важным видом работы на уроках математики в начальной школе является решение текстовых задач. Задачи имеют не только образовательный, развивающий и воспитательный, но и практический характер. На уроках математики учителя начальных классов мало используются методических приемов при решении задач, в связи с чем, у детей теряется интерес к их решению. Одним из обучающих приемов для решения задач на пропорциональную зависимость является моделирование. Моделирование при решении задач предоставляет наибольший интерес в педагогике и психологии. Это связано с тем, что очень важно повышать теоретический уровень знаний и навыков школьников на определенном этапе обучения.

Основная часть. Решению текстовых задач отводится достаточно много времени в начальном курсе математики. Решая их, дети приобретают новые знания и начинают использовать их на практике. Через решение математических задач у детей развивается мышление, внимание, воображение. Задачи играют большую роль в воспитании личности ребенка. Поэтому очень важно, чтобы учитель хорошо разбирался в понятии «задача» и умел решать их различными способами [2]. Наибольшую сложность в процессе решения текстовой задачи у обучающихся начальной школы представляет перевод текста с естественного языка на математический. В связи с этим, чтобы облегчить этот процесс, понять речевой смысл описываемой ситуации строят вспомогательные модели: рисунки, схемы, чертежи, таблицы и другие средства преобразования текста, то есть используют моделирование [3].

Исследователи считают, что при использовании моделей и моделирования повышается теоретический и практический уровень изучения математики младших школьников. Фомин Д.С. считает: «Модель является способом научного познания и системой со структурными свойствами. Модель охватывает существенные свойства прототипа, которые являются объектом исследования» [4].

Не нужно натаскивать детей на решение задач одного, а затем другого вида. Важно понять и уметь устанавливать связь между данными и искомыми, а затем включать усложнение. В результате, решение задач должно проходить в три этапа: подготовительный, ознакомительный и закрепляющий [1, с. 34].

Проблемами использования моделирования в процессе обучения математики занимались такие ученые, как Н.Г. Салмина, Л.М. Фридман, А.В. Белошистая, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.

Авторы системы развивающего обучения В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин рассматривают моделирование как учебное действие, которое используется в качестве основного этапа при решении учебной задачи. Эффективность применения моделирования в начальном курсе математики, в частности при решении текстовых задач, обоснована в работах Н.Б. Истоминой, И.И. Аргинской, Э.А. Александровой, Г.Г. Микулиной, Л.Г. Петерсон, Т.Е. Демидовой и др.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Йошкар-Олы». В эксперименте приняло участие 60 учащихся 4 классов, которые обучаются по программе «Школа России», автор учебников математики Моро М.И. Целью исследования: теоретически изучить и практически обосновать использование моделирования в процессе обучения решению задач на пропорциональную зависимость.

Уровень развития общих умений решать текстовые задачи данного вида отслеживался с учетом следующих критериев:

- умение находить в задаче главные слова;
- умение устанавливать связи между данными и искомыми числами;
- умение строить модели к задаче, включая краткую запись;
- выбирать нужную модель к задаче из всех предложенных моделей;
- преобразовать модель.

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показал, что, в основном, у обучающихся преобладал низкий уровень обученности по решению задач на пропорциональную зависимость. В связи с этим, в рамках формирующего этапа эксперимента проводилась работа по формированию обобщенных умений решать задачи на пропорциональную зависимость с использованием действий моделирования: анализ текста задачи, определение слов-помощников, выбор оптимального вида модели (рисунков, схема, таблица, чертеж), подбор к схеме соответствующего текста задачи, дополнение краткой записи к задаче, составление задачи по краткой записи (таблица, схема, чертеж, соотнесение схематической и символической модели в процессе работы над тексто-

вой задачей, преобразование задач (из задачи на нахождение четвертого пропорционального в задачу на пропорциональное деление или в задачу на нахождение неизвестного по двум разностям) и др.

В ходе эксперимента большое внимание обращалось на творческий подход и положительный эмоциональный настрой обучающихся.

Выбранные задания и упражнения выполнялись с использованием информационно-коммуникационных технологий (мультимедийные презентации, интерактивная доска), личностно ориентированных технологий (работа в парах, группах; разноуровневое обучение).

Анализ результатов исследования уровня обученности младших школьников по решению задач в конце эксперимента показал, что количество детей в экспериментальной группе с высоким уровнем увеличилось на 50%, со средним – уменьшилось на 6% и число обучающихся с низким уровнем сократилось на 44%.

Полученные данные контрольного этапа исследования свидетельствуют о том, что выполненная в экспериментальной группе формирующая работа сыграла большую роль в формировании обобщенных навыков решения задач на пропорциональную зависимость с использованием действий моделирования.

Заключение. Таким образом, использование моделирования при решении текстовых задач на пропорциональную зависимость в начальной школе способствует качественному ее анализу, созданию наглядного представления о взаимосвязи между данными и искомыми, осознанию процесса решения задачи, обоснованному выбору арифметического действия, определению рационального способа ее решения, а также формированию обобщенных умений младших школьников по решению текстовых задач на уроках математики.

Список цитированных источников:

1. Казанский, Н.Г. Педагогика и методика начального обучения / Н.Г. Казанский, Т.С. Назаров. – Москва: Просвещение, 2009. – 218 с.
2. Лавриненко, Т. А. Как научить детей решать задачи: Методические рекомендации для учителей начальных классов / Т.А. Лавриненко. – Саратов: “Лицей”, 2015. – 117 с.
3. Мальцева, Е.В. Использование моделирования в процессе формирования общих умений младших школьников по решению текстовых задач / Е.В.Мальцева, М.А. Марсекеева // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации: Сборник научных статей / Мар.гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2016. – Вып 9. – С. 168–171.
4. Фомин, Д. С. Моделирование как важное средство обучения решению задач / Д. С. Фомин, И.И. Целищева // Начальная школа, 2010. – С. 44–45.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ GOOGLE НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО НАЛАЖИВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Польща А.Д., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

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

Введение. Образование сегодня направлено на социализацию личности, новейшие научно-информационные технологии. У педагогов все чаще возникают вопросы о возможности применения приложений Google в образовательном процессе, а именно на уроках украинского языка, как современных средств взаимодействия учителей и учеников.

Анализ последних исследований по использованию облачных технологий и Интернет-ресурсов в образовании позволяет утверждать, что возможности и перспективы

использования Google-сервисов в современной образовательной среде является актуальной проблемой.

Основная часть. На сегодняшний день от системы образования требуется создание условий для развития интеллектуальной и духовной личности.

Информатизация общества требует применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Однако далеко не все учителя имеют опыт использования сетевых сервисов, а поэтому возникает необходимость получения новых теоретических знаний об облачных технологиях и социальных сервисах, в том числе о Google-сервисах.

Анализ литературы показывает, что вопросам применения Google технологий и особенностям их использования в образовательном процессе посвятили свои исследования З.С. Сейдаметова, С.Н. Сейтвелиева, О.В. Прохорова, Н.Б. Каштан, Р.Р. Смаль и другие.

Среди социальных сервисов особое внимание следует уделить Google сервисам [1]. Использование данных сервисов в учебном процессе дает ряд преимуществ. Во-первых, для использования сервисов достаточно лишь иметь подключение к Интернету. Во-вторых, всегда существует возможность доступа к любому сервису, вход в Google под одним аккаунтом. Также все инструменты Google бесплатные; пользователи имеют возможность работать коллективно в режиме online. Google поддерживают все операционные системы и клиентские программы, которые используют школы и вузы, существует возможность создания и наполнения собственной базы источников. Учитель может следить за ходом работы ученика, не отвлекая его, доступ к материалам можно получить и со школы и из дому. Существует также возможность интерактивной проверки выполнения работ.

Самые популярные сервисы Google представлены на рисунке.



Для того, чтобы пользоваться сервисами Google, стоит создать свой профиль на сайте <https://www.google.com.ua/>, присоединиться к группе, создать свою группу. Это позволяет открыто общаться и сотрудничать всем ее участникам, дает учителю возможность быстро отправлять в группу домашние задания, творческие задачи, индивидуальные учебно-исследовательские задания.

Цифровой гигант Google постоянно обновляет и совершенствует свои возможности, что позволяет учителям организовывать ИКТ-поддержку обычных форм обучения, а также дистанционного обучения, индивидуализировать обучение и широко использовать групповые формы работы.

Непосредственно в учебном процессе сервисы, которые предоставляет компания Google, можно использовать для интерактивного общения с учениками (электронная почта, онлайн-сообщества, коллективные хранилища знаний), совместного использова-

ния онлайн приложений (календарь, веб-конференции, совместная работа с документами) [3]. Представленные сервисами Google онлайн- и офлайн-материалы позволяют пользователю проверять правильность выполненных упражнений, не покидая пространства; применять самые разнообразные научные, энциклопедические и справочные издания; обрабатывать учебный материал в соответствующем темпе и режиме [4]. Использование такой среды, как Google, значительно повышает интерес учащихся к обучению, создает условия для саморазвития, активизирует познавательную деятельность, формирует компетентность в поисковой и научно-исследовательской работе. Используя сервисы Google, учитель и учащиеся получают больше инструментов для совместной работы в учебном процессе: создание веб-сайтов, ведение блогов, выполнение проектов в группах, проведение уроков дистанционно и тому подобное [2].

Заключение. Подбор уместных инноваций сможет вывести образовательную систему нашего государства на новый качественный уровень, станет очередным шагом к сотрудничеству с европейским и мировым сообществом.

Эти учебные тенденции свидетельствуют, что главной функцией образования является развитие инновационного человека, который имеет все условия для развития и подготовки к жизни в информационном новом веке. Для того, чтобы урок прошел интересно, чтобы ученики смогли усвоить необходимые знания, умения и навыки, необходимо использовать инновационные педагогические технологии, одни из которых относятся к личностно-ориентированному обучению, а другие – к групповой форме организации учебной деятельности. Технологизация учебного процесса способствует лучшему усвоению учащимися необходимого материала, а представление учебного материала нетрадиционно сегодня гораздо эффективнее, поскольку способствует повышению познавательной активности и заинтересованности учащихся учебным процессом в целом.

Список цитированных источников:

1. Закон Украины «Об образовании» (№ 1060-ХІІ, 25.05.1991 г.). [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования и науки Украины. – Режим доступа: http://mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc
2. Живицька, С.Ю. Формирования познавательной самостоятельности учащихся средствами сервисов Google в процессе изучения иностранного языка / С.Ю. Живицька // Технология профессионального мастера: электронные образовательные ресурсы и технологии: областная науч.-практ. конф., 26–30 окт. 2015. – Кировоград, 2015. – Режим доступа: <http://management.kr.sch.in.ua/news/id/131/vn>
3. Лабудько, С.П. Использование технологий Web 2.0 в управлении учебным заведением / С.П. Лабудько // Процесс управления общественным развитием: вызовы, реформы, достижения. сб. мат. II Междунар. науч.-практ. конф. 28–30 мая 2009. Суми. – Сумской ОИППО, 2009. – С. 50–52.
4. Подоляка, А.М. Сервисы WEB 2.0 – эффективный образовательный инструмент современного учителя. Развитие интеллектуальных умений и творческих способностей учащихся и студентов в процессе обучения дисциплинам естественно-математического цикла «ИТМ * плюс - 2018»: материалы III междунар. науч.-метод. конф., 8–9 нояб. 2018, м. Суми: в 2 т. Т. 1 / Упорядн. Чашечникова А.С. – Сумы: ФОП этом С. П., 2018. – 60 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полякова А.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.В., доцент

Введение. Значимым кругом формирования личности дошкольника в современных условиях является семья. Семья для ребёнка – это не только место его появления на свет, но и важнейшая среда его обитания и развития, главный защитник личности, убежище и фундамент.

Крайне важным фактором становления личности является тип взаимоотношений, который формируется в семье между ребенком и родителями. Это объясняется тем, что азы личности закладываются в том возрасте, когда понимание о себе и других появляется и совершенствуется вследствие взаимодействия с родителями, а так как ребенок находится во власти родителей физически, эмоционально и социально, они имеют возможность оказывать влияние на формирование его личности и характера.

Зарождающиеся в семье ссоры и разногласия между родителями и детьми, младшими и старшими, конфликты между «старым» поколением и «новым» усугубляют процесс воспитания и социализации подрастающего поколения.

Основная часть. Семейное воспитание – это целенаправленные, намеренные воспитательные влияния, выполняемые родителями с целью развития у детей конкретных качеств, умений [1, с. 183]. Воспитательные воздействия реализуются на почве механизма подкрепления – стимулируя поведение, которое взрослые находят правильным, и наказывая за нарушение общепринятых правил, родители вводят в сознание ребенка конкретизированную систему норм, следование которым с течением времени становится для ребенка привычкой и внутренней необходимостью; механизма идентификации – ребенок подражает родителям, ориентируется на их прообраз, стремится стать таким же.

В ходе исследования мы опирались на такие методы, как: анкетирование, опрос, тестирование.

По результатам опросника «Какие мы родители?» было выявлено, что у 100% опрошиваемых мам – средний уровень выполнения воспитательных функций. Они не делают крупных ошибок в воспитании, но им есть о чем задуматься. Основная их проблема – нехватка времени на воспитание детей, а порой – нежелание жертвовать личными интересами ради своего ребенка. К сожалению, не все из них видят в детской радости награду для себя. Рекомендательно мы определили, что таким родителям необходима консультация психолога.

В ходе диагностической работы с детьми был проведен тест в виде рисунка «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман).

Интерпретация результатов диагностики позволили предположить, что при отсутствии такого симптомокомплекса, как враждебность, в семьях имеет место конфликтность (60%), тревожность (27%) и благоприятная семейная ситуация наблюдается у 73% семей.

Полученные результаты стали основой для работы педагога и психолога по дальнейшей диагностике семьи и ребенка.

В Концепции воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь говорится о том, что «содержание семейного воспитания включает знания о правовых основах брачно-семейных отношений, главных функциях и закономерностях развития современной семьи, ролевом поведении в семье, особенностях воспитания детей; навыки конструктивного поведения в типичных семейно-бытовых ситуациях, взаимодействия с ближайшим и удаленным окружением (супругами, детьми, возможными родственниками, друзьями); проявление уважения и заботы о близких и старшем поколении; изучение своей родословной» [2, с. 27].

Стиль семейной социализации связан с национальной культурой, традициями, а в их рамках – социальной принадлежностью и уровнем образования родителей. Эти обстоятельства влияют на характер воспитания детей.

Различают три основных стиля семейного воспитания: авторитарный, демократический и либеральный [3, с. 256].

Авторитарный стиль: предполагает жесткое руководство, усмирение инициативы и давление, находит себе оправдание в потребности подчинить ребенка дисциплине.

плине. Окрики и наказания с применением силы являются типичной формой, демонстрирующей власть взрослого над ребенком. При этом не исключается любовь к ребенку, которая может проявляться весьма экспрессивно.

Либерализм в семейных отношениях отличается тем, что члены семьи полностью безразличны друг к другу. Любой из членов семьи живет только своими заботами, мыслями, делами.

Демократизм формируется на общей заинтересованности, содействии и взаимопомощи.

Потребности детей при авторитарном стиле подавляются, а при либеральном – игнорируются, то в демократической семье отмечается непрерывный неназойливый контроль над развитием ребенка.

Семейное воспитание подразделяется на типы и стили. Приведенные выше типы родительского воспитания заострены. В ходе воспитания в зависимости от обстоятельств (тех или иных событий) отношение родителей к ребенку меняется. Нельзя считать, что поведение родителей от рождения ребенка до его взросления может быть описано одним типом воспитания. Практика показывает в поведении родителей ряд вариантов отношений. Приведенный подход позволяет выявить, какая именно установка на данный момент стала для родителей ведущей.

В широком смысле слова социализация – период длиною в жизнь. В узком смысле – сводится к периоду взросления личности до совершеннолетия. Семейная социализация осмысливается двояко: с одной стороны, как натаскивание к будущим семейным ролям и, с другой стороны – как воздействие, оказываемое семьей на развитие социально-грамотной, зрелой личности. Семья оказывает социализирующее влияние на личность путём нормативного и информационного воздействия. Именно семья есть первичный источник социализации, и именно семья дает потенциал сформироваться индивиду как социально-компетентной личности.

Заключение. Социализация является отображением процесса становления индивида, жизнедеятельность которого начинается с появления на свет. Особую роль в социализации личности является семейное воспитание. Здесь происходит личностное развитие ребенка.

Как правило, дети усваивают образцы поведения своих родителей, приобретают убежденность в их эффективности и в будущем могут применять их в качестве воспитания уже своих детей.

Распространенной ошибкой семейного воспитания является внимание родителей только учебному труду детей, недооценка ими бытового труда, участия детей в работах по самообслуживанию, ролевого поведения в семье; выработка навыков конструктивного поведения в типичных семейно-бытовых ситуациях, проявления уважения и заботы о близких и старшем поколении.

Самым оптимальным стилем воспитания является демократический – это тот стиль, при котором в ребенке ценится его независимость и самостоятельность, к ребенку проявляется доверие и признается право на автономию.

Список цитированных источников:

1. Белорусская педагогическая энциклопедия. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 2. – С. 33–34.
2. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Минск, 1999.
3. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – 31 с.

СПЕЦИФИКА КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Прищепа М.М., студент 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Скребнева Т.В., канд. филол. наук, доцент

Введение. Для развития научно-лингвистического кругозора, языкового чутья, творческих компетенций, навыков самостоятельной и исследовательской деятельности школьников большие возможности открывает внеклассная работа. Качественно организованная и систематическая внеклассная работа позволяет, с одной стороны, закреплять знания и совершенствовать умения, полученные на уроках русского языка, с другой – знакомить школьников с такими языковыми явлениями и фактами, которые лишь в небольшой степени изучаются на уроках, однако являются личностно значимыми для любого индивида, в частности, с именами собственными – онимами.

Методические принципы и формы организации кружковой работы достаточно хорошо описаны, однако в условиях пандемии назрела необходимость пересмотра последних. Новые вызовы, закономерно возникшие перед социумом и системой образования в 2019 и 2020 гг., привели к ориентации школьных учреждений на удаленную работу, возник вопрос о том, как сделать её максимально эффективной.

Цель статьи – проанализировать, как изменилась деятельность интегрированного студенческо-школьного научного кружка «Имена собственные во времени и пространстве» в условиях пандемии.

Основная часть. Материалами исследования послужили планы работы кружка за восемь лет (2012–2020 гг.), а также данные, представленные на страничках кружка в социальных сетях Facebook, ВКонтакте (<https://vk.com/club199945288>, <https://vk.com/public60487006>, <https://www.facebook.com/vsuvitebskonyma/>). В работе были использованы методы анализа, синтеза и обобщения, [1, с. 115].

Кружок «Имена собственные во времени и пространстве» был организован на базе филиала кафедры общего и русского языкознания ВГУ имени П.М. Машерова в ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска» в 2012 г. Ключевыми направлениями совместной научно-исследовательской деятельности студентов и школьников в разные годы выступали изучение особенностей региональной антропонимии (в синхронии и диахронии), топонимии, зоонимии, артионимии. Традиционной формой работы являются ежемесячные тематические заседания, на которых проводится обсуждение докладов участников, сопровождаемых мультимедийными презентациями. В связи с широким распространением коронавирусной инфекции произошла переориентация субъектов образовательного процесса на активное использование современных компьютерных технологий и проектного метода.

В частности, заседание кружка 3 ноября 2020 г. было проведено офлайн на его страничке ВКонтакте, все желающие могли ознакомиться с коллективным научно-исследовательским проектом «Военно-исторический компонент в онимии Витебска». В ходе подготовки проекта школьники и студенты сотрудничали с Народным музеем истории университета ВГУ имени П.М. Машерова и Народным мемориальным музеем П.М. Машерова.

Актуальность исследования специфики репрезентации военного кода культуры в онимии Витебского региона связана с недостаточной изученностью данного вопроса и его соответствием современным тенденциям развития науки, а именно требованиям междисциплинарности и лингвокультурологической ориентированности. Кроме того, в 2020 году празднуется 75-летие Великой Победы.

Цель проекта – определить особенности военно-исторической составляющей ономастического пространства Витебщины.

Результаты проекта были оформлены в виде презентации с триггерами, включающей элементы видео и аудиозаписей.

Работа имеет кольцевую композицию. Сильными позициями её выступают записанные на видео в авторском прочтении стихи витебских поэтов о войне – члена Союза писателей, завкафедрой литературы ВГУ имени П.М. Машерова Е.В. Крикливец и художественного руководителя клуба «ЛитКофейник» О.В. Сешко.

Структурно исследование распадается на 2 основных блока: исторический и ономастический. Первый включает информацию о жизни горожан в период оккупации, а также аудиозапись воспоминаний о войне и жизни в Австрии малолетнего узника Скребневой Н.С. (эти материалы в публичный доступ попали впервые).

Ономастический блок проекта содержит:

- определение особенностей статистической структуры, репертуарного наполнения и динамики именника жителей Витебщины;
- выявление военно-исторической составляющей в топонимном пространстве Витебска (на материале урбанонимии и некронимии);
- анализ современной эргонимии и артионимии Витебщины с позиции отражения в ней военно-исторического компонента.

Материалами для исследования послужили списки уроженцев Витебской области, погибших во время Великой Отечественной войны, размещенные на сайте Витебского областного музея М.Ф. Шмырёва, списки личных имен студентов-выпускников Витебского педагогического института им. С.М. Кирова 1944–1953 гг., перечень названий улиц Витебска, представленный на официальном сайте Витебского городского исполнительного комитета, результаты ассоциативного эксперимента, наименования мемориальных досок, воинских захоронений [2, 3]. Данные о развитии артионимии заимствованы из опубликованных работ витебского ономаста Ю.В. Дуловой [4].

В ходе исследования была сформирована электронная база антропонимов и топонимов Витебска, связанных с событиями и персоналиями ВОВ. Общее количество проанализированных личных имен – 439, средний коэффициент одноименности составил 8 единиц для мужской и 9 – для женской подсистемы городского антропонимикона и продемонстрировал низкую концентрацию последнего [1, с. 115]. Сопоставительный анализ первых десятков популярных имен в военный период и на современном этапе позволил установить их совпадение по двум единицам для мужского (*Александр, Иван*) и женского (*Мария, Ольга*) именников.

Корпус изученных годонимов составил 990 единиц. Было выявлено 70 единиц, связанных с Великой Отечественной войной. Они распределены по 5 тематическим группам: а) годонимы, связанные с событиями Великой Отечественной войны – 5 единиц (*улица 26-го июня, Проспект Победы*); б) с воинскими подразделениями, защищавшими и освобождавшими Витебскую область – 3 (*улицы 33-й, 39-й и 43-й Армии*); в) с партизанским движением – 12 (*улицы Леонова, Сильницкого, Титова*); г) с подпольем – 12 (*улицы Виноградовой, Заслонова, Софьи Панковой*); д) с участниками Великой Отечественной Войны – 38 (*улицы Свидинского, Сметанина, Баграмяна*).

Всего для номинации улиц использовано 44 имени лиц, принимавших участие в сопротивлении немецко-фашистским оккупантам. Ряд этих антропонимов лежит не только в основе годонимов Витебска, но и послужил базой для наименования других внутригородских объектов: мемориальных досок (*генералам Людникову, Зайцеву, Черняховскому, Блохину, Маргелову, маршалу Баграмяну и др.*) и эргонимов, в частности, школ (*Гимназия № 5 им. Людникова, Гимназия № 9 им. Белобородова, школы № 24 и № 31 им. Маскаева и Веры Хоружей и др.*).

Анкетирование 1050 молодых людей в возрасте 17–20 лет было направлено на выявление особенностей отображения в языковом сознании понятия «война». В качестве

наиболее частотных реакций респондентов зафиксированы следующие: «Германия», «ветеран», «участник».

Учитывая образовательную ориентированность проекта, каждый его смысловой блок заканчивается слайдом с триггерами (вопрос по описанному материалу, на который нужно ответить в режиме реального времени, и 4 варианта ответа).

Заключение. Таким образом, реализация проекта позволила углубить и расширить знания его участников об ономастической лексике, способствовала развитию умений сотрудничать и работать в группе, использовать новые технологии информации и коммуникации. Краеведческая и воспитательная направленность проекта имеют важное значение для развития ценностно-смысловых и общекультурных компетенций школьников и студентов. Также подчеркнем, что активное взаимодействие исследовательского коллектива в социальных сетях, мессенджерах, посредством электронной почты оказалось эффективным, полученные результаты были представлены на Международной научно-практической конференции «Факультет ВУЗа приграничной территории как активный субъект социальной жизни региона» (18.11.2020 г.) и внедрены в деятельность Первомайской районной организации г. Витебска Белорусского общественного объединения ветеранов (разработка используется Л.А. Титовым, председателем организации).

Список цитируемых источников:

1. Архив УО «ВГУ имени П.М. Машерова». – ОПИСЬ № 1-к на личные дела студентов, окончивших Учительский институт.
2. Архив УО «ВГУ имени П.М. Машерова». – ОПИСЬ № 2-к на личные дела студентов, окончивших исторический факультет педагогического института.
3. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика: учеб. пособие для студентов пел. ин-тов по спец № 2101 «Рус. яз. и лит.» / В. Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Дулова, Ю. В. Названия улиц г. Витебска в артионимии Белорусского Поозерья / Ю. В. Дулова // XI Машеровские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 18 окт. 2017 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 224–225.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пушкина О.И., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Культура любого человека основывается на его воспитании и образовании, проявляется в его поведении. Культура безопасности одного человека является частью общечеловеческой культуры, которая проявляется в его действиях в момент возникновения опасности. Формирование культуры безопасности является непрерывным процессом, начинающимся в раннем возрасте и продолжающимся в системе дошкольного и школьного образования. Работа по ее формированию должна носить системный характер. Актуальность проблемы формирования культуры безопасности обусловлена несколькими факторами. Один из них связан с тем, что любознательность и активность ребёнка в познании окружающего мира, поощряется взрослыми, и вместе с тем она становится весьма небезопасной для него. Второй фактор вызван тем, что у детей отсутствует защитная психологическая реакция на опасность, характерная для взрослых. Поскольку сказки присутствуют в жизни ребенка с первых лет жизни, в них собран богатый опыт, накопленный предыдущими поколениями, рассмотрим возможности их использования в процессе формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Слушание сказки дает ребенку не только правильный образец речи, но и образец, модель поведения в той или иной ситуации. Дети дошкольного возраста

с трудом отличают реальность от вымысла. Поскольку народные сказки неразрывно связаны с мифологией, в них сохраняется принцип бинарных оппозиций, для которых характерен синонимизм «добро – зло», «прекрасное – безобразное». Исходя из этого, в сказках положительный герой всегда красив, а отрицательный – уродлив, либо наделяется какими-либо недостатками. Поскольку знакомство с народными сказками происходит раньше, чем с литературными, дети не воспринимают красивого, опрятного человека как источник опасности. Большинство детей более опасным считают мужчину, нежели женщину, особенно если он будет неопрятно одет, от него будет неприятный запах и он будет громко разговаривать. Долгое время «дядя с бородой», лысый или с татуировками также вызывал чувство опасности. Однако, современные реалии таковы, что, следуя за современными трендами многие молодые люди, отцы, братья, дяди и даже дедушки стали носителями элементов современной моды. Это привело к тому, что такой тип мужчин уже не воспринимается детьми как опасный. Ровесники, более старшие дети, молодые юноши и девушки, пожилые женщины, симпатично одетые, хорошо разговаривающие, с открытой улыбкой детьми дошкольного возраста как источник опасности не воспринимаются.

Исходя из этого, с целью формирования основ безопасного поведения в социуме, необходимо беседовать с детьми о нередком несовпадении приятной внешности и добрых намерений. Для достижения этого целесообразно использовать примеры из знакомых детям народных и литературных сказок. Так, в сказке А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» злая мачеха посылает свою служанку, которая прикинулась доброй старушкой, чтобы она дала царевне отравленное яблоко, а в «Сказке о царе Салтане» показано двуличие сестер царицы и бабы Бабарихи. В сказке «Волк и семеро козлят» наглядно показывается как волк изменял внешность и манеры поведения для того, чтобы вызвать чувство доверия у козлят. Вежливое поведение волка в сказке «Красная шапочка» также вводит главную героиню в заблуждение. В ходе беседы важно подвести детей к мысли о том, что внешность бывает обманчива и нужно быть осторожным, особенно с незнакомыми людьми.

Вместе с тем есть относительно небольшое количество сказок, в которых положительный герой изначально наделен какими-либо недостатками. Например, в начале сказки Золушка одета в лохмотья, которые к тому же испачканы золой и сажей, однако она была очень доброй и трудолюбивой, за что в конце сказки была вознаграждена. Чудище в сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек», внешнего вида которого испугался даже взрослый мужчина, оказался добрым заколдованным принцем. Постепенно можно организовывать беседу с детьми с приведением примеров из их собственного жизненного опыта.

Не менее важно уберечь ранимую в детском возрасте психику от ряда негативных моментов, таких как всеобщее недоверие, враждебность по отношению к окружающим, отказ от помощи в нужный момент. Для этого нужно настроить детей на мысль, что нет людей плохих и хороших, а встречаются люди с плохими намерениями.

При формировании основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста следует также учитывать, что поведение со стороны незнакомого взрослого может быть насильственным. Соответственно, очень важно обсуждать с детьми возможные ситуации, когда взрослый хватает ребенка за руку, берет на руки, затаскивает в машину, подталкивает в подъезд либо какое-то другое строение. Необходимо помнить, что наиболее уязвимыми в подобных обстоятельствах оказываются так называемые «послушные дети», которых научили «хорошо себя вести», не кричать, не шуметь, не привлекать к себе внимания, а также застенчивые, робкие, неуверенные в себе дети. Следует не только объяснить детям, как нужно себя вести в похожих ситуациях, но и отработать защитное поведение на специальных тренингах. Дети должны знать, что в случае опасности им нужно громко звать, не стесняясь звать на помощь, привлечь внимание окружающих криками: «На помощь, помогите, чужой человек!». Эта фраза важна для того, чтобы ря-

дом находящиеся люди поняли, что ребенок не капризничает, а в отношении его совершается насилие. Однако не каждый ребенок сразу может громко прокричать данную фразу. На подготовительном этапе возможно использовать драматизацию народной сказки «Петух, кот и лиса», где Петушок зовет на помощь: «Котик-братик, спаси меня!».

Опасности со стороны незнакомого взрослого могут подстерегать ребенка не только на улице, но и дома. Важным моментом является то, что ребенок чаще всего отождествляет свой дом с крепостью, в которой он защищен и находится в безопасности, что может вызвать у него беспечное отношение к собственной безопасности в доме. При формировании безопасного поведения у ребенка важно обратить его внимание на то, что без родителей или знакомых взрослых, неизвестному, чужому человеку нельзя открывать дверь, даже если он хорошо одет, у него ласковый голос, если он представляется сотрудником каких-либо служб, если говорит, что знаком с родителями, знает как их зовут и действует якобы от их имени. Для формирования безопасного поведения рационально разыграть различные ситуации, тренинги, в том числе, с использованием сказок. Так, драматизация сказки «Волк и семеро козлят» может сопровождаться следующими вопросами воспитателя: «Почему волк приходил к дому козы, когда ее не было? Почему волк хотел попасть в дом, где были козлята?», «Почему козлята не открыли дверь, когда стучал волк?», «Как козлята узнали, что это волк?» и т.п.

Заключение. Потенциал использования сказок в процессе формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста велик. В данной статье приведено несколько примеров их возможного применения. Сказка облегчает восприятие детьми довольно сложных социальных коммуникаций и связанных с ними опасностей, позволяет безопасно для детской психики усваивать основы безопасного поведения детей в современном обществе.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Радкевич К.В., Сиргеенко В.В., студентки 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Проблемный вопрос представляет собой самостоятельную форму мысли и проблематизированное высказывание, предположение или обращение, требующее ответа или объяснения. Перед учащимися необходимо ставить вопрос, который требует творческого поиска ответа, выбора верного решения, также стимулирование самостоятельности учащихся в оценивании изучаемой темы.

Проблемный вопрос побуждает ученика к многоступенчатой познавательной деятельности. При традиционном обучении подавляющее большинство вопросов, задаваемых учителем на уроке, требует ответа по памяти. Особенность проблемного вопроса состоит в том, что у ребенка на него нет «готового», выученного ответа. Такие вопросы требуют размышления, исследования, а иногда – даже эксперимента.

Установка и разрешение проблематичного обобщающего вопроса могут сопровождаться заданием, объединенным с экспериментом, притом ход эксперимента учащиеся обозначают самостоятельно, опираясь на полученные прежде знания. Таким образом, при изучении имени существительного педагог может порекомендовать ряд имен, в которых нужно выделить одушевленные и неодушевленные существительные, (ребёнок, табун, здание, богатырь, народ, студент, дома, комар, тигр, толпа, кукла, лещ, колхоз, стадо и т.п.).

Решая установленную проблему, ученики вынуждены пользоваться существительными, составляя словосочетания, где они бы употреблялись в форме винительного

падежа единственного числа (для мужского рода) или в форме винительного падежа множественного числа: вижу дом (но вижу здания) и проверить, совмещается ли форма винительного падежа с родительным (признак категории одушевленности).

Проблематичные вопросы и ситуации могут использоваться таким же образом при изучении синтаксиса словосочетания предложения. Следующая проблемная ситуация может быть использована при изучении видов синтаксической связи слов. Какой вид синтаксической связи слов используется в следующем словосочетании (согласование, управление или примыкание) в словосочетании у дома Раисы (Девочки встретились у дома Раисы)? В словосочетании "у дома Раисы" связь между словами установлена с помощью согласования, это объясняется тем, что зависимое слово "Раисы" отвечает на вопрос "какого"? и имеет одинаковый падеж, род и число, что и слово "у дома". Вы верно всё сказали, но несмотря на это отвечающий не учел очередного, преимущественно немаловажного признака, характеризующего согласование как способ связи слов. О каком признаке согласования идет речь в реплике учителя? (Ответ: при согласовании с изменением главного слова изменяются и формы зависимого; у дома Раисы к дому Раисы; исходя из этого в представленном словосочетании способ связи слов управление.)

Тема «Словосочетание» тесно и гармонично связана с темами «Главные члены предложения» и «Второстепенные члены предложения». Например, разбор по членам предложения *Возле озера трое девочек расстелили плед* может начаться с вопроса «Сколько здесь членов предложения» (Ответ: три члена предложения, так как трое девочек синтаксически неделимое словосочетание, как и сочетание расстелили плед, а сочетание возле озера состоит из одного знаменательного слова с предлогом).

Ответ на каждый из проблемных вопросов требует обращения к языковому материалу, выявлению в нем сходности различного, умения сопоставлять явления, рассматривать их в непрерывной связи и взаимодействии, находить различное в общем и общем в совершенно различных на первый взгляд явлениях. Создание и разрешение проблемных ситуаций это один из перспективных методических приемов, направленных на восприятие учащимися явлений языка в их системных (часто контрастных, противоречивых) связях и взаимодействиях.

Таким образом, использование проблемности обучении позволяет поднимать учащихся до нового, более высокого уровня их познавательной деятельности, активизируя в ней творческий элемент, несет в себе мощный потенциал развития диалектики мышления.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ МИКРОДИАЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Свищёва К.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Иноязычное образование является важным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного развития нашего общества. В этой связи обучение иностранному языку в общеобразовательной школе ставит главной своей целью практическое владение им как средством устного и письменного общения в процессе социально-бытовой и профессионально-деловой деятельности. Таким образом, актуальность нашего исследования декларируется необходимостью разработки современных коммуникативных приемов обучения общению на иностранном языке с учетом социального заказа общества.

Основная часть. При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Пасова Е.И., Китайгородской Г. А., Зимней И. А., Конышевой А. В. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска, опытная проверка системы коммуникативных заданий по обучению общению на английском языке на основе микродиалога во время педагогической практики в гимназии №1 г. Витебска.

Единицей обучения общению может быть короткий диалог-образец, состоящий из диалогических единств. Например:

- *Hello, Ann!*
- *Hello!*
- *It's a fine day today, isn't it?*
- *Certainly, it is.*
- *Then let's go for a walk in the park.*
- *With great pleasure.*

Обучение диалогической речи на основе диалога-образца включает следующую последовательность действий:

1. Прослушивание учащимися диалога-образца и контроль понимания его содержания.
2. Повторение отдельных реплик диалога за учителем или диктором.
3. Чтение диалога по ролям и заучивание реплик.
4. Замена отдельных компонентов реплик (или целых реплик) диалога-образца.
5. Самостоятельное расширение исходного диалога и составление собственных диалогов по аналогии с диалогом-образцом в новых ситуациях общения [1, с. 85].

Упражнения на расширение заданного образца могут стать логическим продолжением работы над диалогической речью. Они обеспечивают учащимся возможность внутри заданной грамматической структуры при работе над определенным грамматическим явлением включать в нее известные им прилагательные, употребление которых в английском языке не вызывает трудностей, а также расширять предложения за счет обстоятельственных слов и определений:

There is a table in the room. ~ There is a round table in the room. ~ There is a round black table in the room.

Упражнение в расширении позволяет учащемуся «больше сказать», сказать то, что ему хочется. Например, сказать не только то, что у него есть собака, но еще и какая она (большая, маленькая, черная, рыжая, красивая и т.д.). Такие упражнения можно проводить в игровой форме в виде соревнования: кто сможет как можно больше употребить определений в данной ситуации.

При обучении диалогической речи упражнения на расширение могут использоваться следующим образом: учащимся предлагается микродиалог, представляющий собой несколько реплик, содержащих минимум необходимых лексико-грамматических элементов. Задача учащихся дополнить реплики определениями, обстоятельствами, действующими лицами и т.п., чтобы собеседник получил максимум информации о сообщаемом явлении или предмете. В этой связи можно задействовать упражнения по замене отдельных реплик-компонентов идентичными или противоположными по значению. Например:

- *Excuse me. How can I get to the central library?*
- *Take number 22, then turn right and you'll find it opposite the tram stop.*
- *Is it far from here?*
- *No, not too far.*
- *Thank you.*

К числу упражнений на расширение относят и задания на завершение предложений, то есть учащиеся дополняют реплики в соответствии с инструкцией. Например, *Listen to the dialogue and make it sound more polite.* Такие упражнения на расширение реплик

диалога, несмотря на некоторую искусственность, готовят учащихся к более информативным и полным высказываниям.

При обучении учащихся диалогической речи на уровне микродиалога можно использовать коммуникативные игры, предполагающие подбор подходящих вариантов.

Одним из вариантов игры является составление диалога из разрозненных реплик по принципу мозаичной головоломки. Другими вариантами работы могут быть задания по составлению диалога по схеме управления, по подстановочной таблице, по функциональным опорам, на основе текста, картинки, видеоклипа.

Заключение. Положительным моментом использования микродиалогов для обучения общению на иностранном языке является то, что учащийся получает опору, помогающую выбрать языковые средства и тему высказывания. К недостаткам же можно отнести тот факт, что основная нагрузка ложится на память ученика, действия часто основаны на запоминании и репродукции. Такая работа не всегда коммуникативно мотивирована и, если использовать только этот путь, то трудно будет сформировать умения неподготовленной речи. В этой связи целесообразно вводить в учебный процесс даже на ранней ступени обучения проблемные задания и игры, стимулирующие эвристическое мышление учащихся.

Список цитированных источников:

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учеб. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 288 с.

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Семенова Е.В. магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Маслова В.А., доктор филол. наук, профессор

Актуальностью данной темы являются пути развития речи у детей младшего школьного возраста.

Самым важным возрастом развития ребенка считается младший школьный возраст ребенка, который связан со становлением его как личности в деятельности и в психологическом плане. Ребенок способен воспринимать окружающих его взрослых как старших, которые откроют для него что-то новое и научат многому, раскроют его способности и таланты.

У детей появляется потребность в общении с ровесниками, они учатся строить отношения через игровые формы, через общение на темы школьных предметов, обсуждая личный опыт и полученные знания. В этот период очень важна речевая база ребенка, но стоит учитывать также достижения современного технологического прогресса, в котором есть безусловные плюсы, однако следует учитывать и его отрицательное влияние на коммуникацию школьников, начиная от недостатков в звукопроизношении и заканчивая вступлением в контакт с окружающими. Все вышесказанное обуславливает актуальность предлагаемого нами исследования, цель которого – выявление методического потенциала речевых упражнений в контексте речевого развития младших школьников.

Все дети разные, поэтому, рассматривая их эмоциональное состояние, можно отметить, что одни отличаются слабовыраженной общительностью, закрытостью, страхом вступать в контакт, застенчивостью. Другие могут быть с повышенной возбудимостью, аффективным негативным состоянием в общении, агрессией и импульсивностью.

В большинстве случаев, дети в период с 7 – 8 лет свободно произносят слова в процессе общения, но не задумываются, как правильно построить предложение. Это свидетельствует о том, что ребенок понимает в окружающей действительности больше, чем позволяют его возможности передать словами. Желая что-то рассказать, школьник торопится, отмечаются скачки с одной сюжетной линии на другую, из-за чего возникают серьезные речевые ошибки, выражающиеся не только в грамматической форме, но и фонетико-фонематических искажениях, приводящие к малопонятному изложению. Сам ученик чувствует обычное удовлетворенное состояние, потому что находит платформу самовыражения и отклика ровесников, которые в большинстве своем понимают друг друга с полуслова. Нарушения же в самой речи происходит потому, что во внутренней речи все его мысли, образы были для него вполне логичны и понятны.

Как базу рассмотрения психологического состояния ребенка, а также речевого развития можно взять деятельность, где ребенок чувствует себя наиболее комфортно, это, конечно, игровая деятельность. Рассматривая игру как всеобщую, спонтанно возникающую форму воспитания, известный психолог Д.Б. Эльконин подчеркивал, что ни один другой вид человеческой деятельности не образует вокруг себя такого мощного «педагогического поля». Уникальность игры в том, что именно игра и есть та деятельность, в процессе которой формируется человеческое воображение, проявляются творческие способности и раскрывается потенциал личности [1].

Рассмотрим в качестве иллюстрации вышесказанного несколько игровых площадок, которые наиболее результативно раскроют личностные и речевые особенности ребенка.

Игра «Шаги». С помощью этой нехитрой игры с элементами соревнования можно заниматься с ребенком расширением его словарного запаса и развитием речи в общем. Игроки становятся рядом, договариваются о том, где будет финиш (на расстоянии 8–10 шагов, и оговаривают тему шагов. Например, "Вежливые слова". Каждый ребенок может сделать шаг, лишь назвав какое-нибудь вежливое слово. Даем минуту на размышление и - "Старт!". Другие темы: "Все круглое", "все горячее", "все мокрое". "Ласковые слова для мамы". "Слова-утешения".

Другой вариант этой же игры: Дети встают парами друг против друга и делают шаги навстречу. Условия игры те же: шаг можно сделать, только сказав нужное слово.

«Радуга эмоций». Дети сидят на стульчиках полукругом. Педагог показывает какую-либо пиктограмму и спрашивает: «Какое настроение?» (например, грустное). Затем предлагает одному участнику выбрать данную эмоцию по желанию и показать ее. Затем просит ребенка поразмышлять: «У меня такое грустное настроение, когда я... когда у меня...» (например, у меня такое грустное настроение, когда мой папа уехал в командировку, или когда я получил плохую оценку). Используя такой принцип, можно поговорить обо всех знакомых детям эмоциональных состояниях, опираясь на пиктограммы.

Проанализировав участие детей в данных играх, можно проследить их эмоциональное и речевое состояние, уровень мыслительных процессов. Недостатки сформированности речи и эмоциональные отклонения могут быть разнообразны: это недостаток речевого общения как с взрослыми, так и со сверстниками, объективные психофизиологические особенности (слабость фонематического восприятия, нарушение акустико-артикуляционного аппарата и пр.), затрудняющие процесс овладения родным языком, и педагогическая запущенность со стороны родителей и воспитателей, не уделявших должного внимания расширению представлений ребенка об окружающем мире, его общению к чтению, а также игровому развитию в дошкольный период.

Учет эмоциональных особенностей детей дает нам возможность разделить детей на группы или выбрать индивидуальный подход и приступить непосредственно к практической деятельности.

Рассмотрим несколько игр, направленных на развитие коммуникативных навыков и развития грамматического строя речи, с учетом особенностей эмоциональной сферы

детей. Данная группа игр направлена на развитие навыков конструктивного общения, умения получать радость от общения, умение слушать и слышать другого человека, развитие правильной структуры предложений, расширения словарного запаса, формирование навыков коллективной деятельности.

«Послушай другого». Детям предлагается сюжетная сказка, это может быть рассказ по ролям, учитель распределяет роли. Далее учитель читает сказку в диалоге с паузами, чтобы ученики могли запомнить и воспроизвести беседу между собой. Можно не ограничивать детей в добавлении своих выражений по теме сказанного, тем самым учитель может вдохновлять детей включать воображение, но контролируя смысловую основу.

Данная игра поможет младшим школьникам пополнить словарный запас, познакомит с логическими и грамматическими основами речи, даст основу в раскрепощении эмоций, развития межличностного общения. У застенчивых детей она выработает потенциал в разговоре, у импульсивных – терпение, умение выслушать других участников.

«Живая книжка». Один ученик читает стихотворение, а другой мимикой и жестами иллюстрирует описываемые события и эмоции. Если игроков несколько, то можно ввести элемент соревновательности. Учитель может оценивать выступления и награждать победителей. Для данной игры подойдут детские стихи, например, Барто А.Л., Маршака С.Я., Чуковского К.И. [3]. У этих поэтов выделена в произведениях эмоциональная окраска, юмор, сценические компоненты. В первом классе дети еще плохо читают, поэтому эту роль можно выполнить учителю, им подойдут стихи Барто А.Л. «Мишка», «Бычок», «Мячик». Детям 2-3 классов подойдут произведения Чуковского К.И. «Телефон», «Муха Цокотуха». Детям 4 класса – Барто А.Л. «Обида», «По дороге класс», Маршака С.Я. «Вот какой рассеянный» и других авторов. По мере увеличения игровой практики можно учить ребенка улавливать и передавать тонкие оттенки чувств.

Данная игра подойдет для детей с закрытостью, скованностью, застенчивостью, поможет преодолеть страхи через выражение эмоции, действий. Импульсивным, активным детям даст возможность проявить ораторское искусство, выработает правильное применение пунктуации в предложениях, расширит словарный запас. Конечно, роли должны меняться, тем самым влияя на разные стороны личности.

Таким образом, играя с детьми в процессе учебной и внеучебной деятельности, мы не только решаем проблему развития и преодоления затруднений в конкретной сфере, например, в речевой, но и способствуем гармонизации в целом, развиваем эмоциональную сферу, а также в максимальной степени улучшаем успеваемость и поведение детей.

Список цитированных источников:

1. Барто, А. Л., Михалков С. В., Маршак С. Я. и др. – М.: Малыш, 2018. – 123 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 2018. – 248 с.
3. Эльконин, Д. Психология игры. – М.: Владос, 2019. – 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЧТЕНИЮ

Сердечная Е.И., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. В английском языке интонация выполняет особенно важную функцию из-за сильно выраженного аналитического характера языка. В аналитических языках отношения между словами выражаются не при помощи окончаний, как в русском языке, а при помощи служебных слов: предлогов, артиклей, вспомогательных глаголов, а также при помощи интонации.

Во всех языках интонация важна для внешнего оформления предложения. С помощью интонации слушатель понимает, является ли предложение повествованием, вопросом, просьбой или восклицанием. Интонация также выражает эмоции: удивление, грусть, раздражение, радость, недовольство и т. д.

Основная часть. Интонация в английском языке значительно отличается от интонации в русском, как мелодией, так и фразовым ударением. Понижение или повышение голоса на последнем ударном слове в предложении являются двумя основными тонами английской интонации – нисходящим и восходящим.

Одним из условий сформированности навыков техники чтения является умение делить предложения на ритмические группы и интонировать их. Речь будет понята слушающим с трудом, искаженно или вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические и интонационные нормы языка. Кроме того, несовершенство произносительного навыка тормозит развитие беглости чтения и может стать причиной неточного или совсем неверного понимания текста. Для того, чтобы речь учащегося была понятна, он должен владеть не только всеми смыслоразличительными звуками (фонемами), но и основными интонационными структурами наиболее распространенных типов простых и сложных предложений, то есть правильно оформлять их с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз [1, с. 156].

Ознакомление учащихся с основными ритмико-интонационными моделями осуществляется в процессе овладения ими речевыми образцами, которые в то же время являются и структурными типами предложений. К основным трудностям, с которыми встречается учащийся при чтении, относятся членение предложения на ритмико-интонационные группы, совпадающие с синтагмами, и правильное их звуковое оформление – слитное произнесение на одном выдохе, без пауз, с одним ударением и одновременным повышением/понижением тона, а также произнесение предложения как единого целого, то есть объединение всех входящих в него синтагм в единый интонационный рисунок.

При работе над ритмико-интонационными моделями особенно ярко проявляется единство имитации и объяснения. Объяснения учителя, которые должны носить характер практических указаний, могут строиться и дедуктивно, и индуктивно. В первом случае он отчетливо произносит ряд однотипных примеров, поясняя особенности ударения, мелодики и т. д.; во втором – он также произносит ряд однотипных примеров, но заставляет учащихся самих прийти к нужному обобщению, правилу путем наводящих вопросов. Индуктивный путь более эффективен, хотя и требует больше времени, особенно в начале обучения, так как он обеспечивает лучшее запечатление услышанных образцов и развивает слух учащихся, привлекая их внимание к тем сторонам звучащей речи, которые в противном случае могли бы остаться и «неуслышанными», несмотря на предварительное упоминание о них.

Основным эффективным средством совершенствования интонационных навыков при обучении иностранному языку является целенаправленная работа над чтением учебного текста.

Обучение технике чтения должно проводиться на тексте, в котором слова и грамматические структуры знакомы учащимся, так как осмысленно можно прочесть то, что понятно. Деление на синтагмы с соответствующими интонационными моделями, расстановка фразового ударения и определение мелодии проводится учащимися на слух. При этом обращается внимание на особенности интонационного оформления высказывания в английском языке по сравнению с русским. Учащиеся читают текст по смысловым группам и фразам вслед за учителем/диктором.

Одним из действенных способов улучшения ритмико-интонационных навыков является выполнение упражнений в выразительном чтении. Полезно проводить такую работу на материале текстов стихов со следующей последовательностью обучающих действий: 1) прослушивание образцового чтения; 2) фонетическая отработка чтения

на уровне отдельных слов; 3) интонационная отработка чтения; 4) чтение текста и конкурс на лучшего чтеца; 5) мелодекламация [2, с. 123].

Для совершенствования техники чтения на уроках необходимо проводить упражнения, которые предназначены для развития беглости чтения про себя, так как в процессе самостоятельного чтения учащиеся не могут следить за своим темпом и тем более ускорять его. Для этой цели следует использовать небольшие по объему тексты, с тем чтобы все упражнение, выполняемое в условии ограниченного количества времени, занимало не более 5–6 минут. Большое значение имеет в данном случае регулярность проведения этого упражнения, а не количество читаемого за один раз. Из сказанного не следует делать вывод о том, что чтение вслух не должно иметь места на продвинутом этапе обучения. Чтение вслух может быть хорошим фонетическим упражнением и способствовать при разумной его организации развитию умений и навыков говорения. Для этой цели следует использовать один-два абзаца и тщательно отработать отрезок текста с учащимися, используя фонетическую разметку.

Заключение. Таким образом, коммуникативный подход в обучении технике чтения предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. В результате такого подхода к обучению формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Необходимо отметить, что развитие умений коммуникативного чтения — одна из основных целей обучения иностранному языку, ориентированных на его практическое использование. Коммуникативное чтение характеризуется автоматизированностью техники чтения, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения.

Следует обратить внимание, что учителем должна быть предварительно проделана большая работа по подбору методически грамотных комплексов упражнений для корректной реализации коммуникативного подхода в обучении технике чтения и систематизации тестового материала, включающего и стихи в силу их большого учебного потенциала.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что при правильном соблюдении всех условий проведения коммуникативного урока, этот метод является самым эффективным для формирования творческого мышления, информационной культуры и коммуникативной компетенций, составным элементом которых является и техника чтения.

Список цитированных источников:

1. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб.-метод. пособие / Н.И. Гез [и др.]; под общ. ред. Н.И. Гез. — М.: Высш. шк., 1982. — 373 с.
2. Поплавская, Т.В. Общая фонетика: проблемы и методы / Т.В. Поплавская. — Минск: Возрождение, 2006. — 243 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тихомирова Е.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Шабашёва И.В., ст. преподаватель

На сегодняшний день изучение проблемы патриотического воспитания дошкольников является важным. Оно представляет собой комплекс патриотического, правового и нравственного образования. Для эффективного решения требуется создание целостной системы по формированию патриотических ориентиров у детей. Патриотическое воспитание дошкольников — является одним из главных составляющих воспитательного процесса образовательного учреждения [1, с. 706].

Дошкольный возраст – пора интенсивного становления и развития личности. В этот период происходит формирование духовно-нравственной основы ребенка, чувств, эмоций, мышления, систем социальной адаптации в обществе, наступает процесс осознания себя с окружающим миром. Данный отрезок жизни человека является наиболее подходящим для эмоционально-психического воздействия на ребёнка, т.к. его образы, восприятия очень яркие и сильные, поэтому они остаются в памяти, что важно в воспитании патриотизма. Благодаря этому именно сейчас начинать воспитывать патриота своего Отечества [2, с. 40].

С целью изучения уровня сформированности представлений о патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование на базе ГУО «Ясли-сад № 26 г. Новополоцка».

Нами были изучены материалы педагогов по данной теме, оснащение предметно-развивающей среды, патриотическое воспитание старших дошкольников. Для развития у детей знаний о патриотизме используются такие виды деятельности как занятия; игровая деятельность; общение; свободная деятельность; познавательно-практическая деятельность; художественная деятельность; трудовая деятельность.

Специально организованные формы образовательного процесса имеют разную тематику: «Наша Беларусь», «Традиции белорусов», «Символы моей страны», «Знаменитые люди Беларуси» и т.д. Для организации этих занятий используются разные формы и методы работы: беседы, чтение, показ, прослушивание музыкальных произведений, рисование, создание коллажей и т.д. Занятия могут быть комплексными, интегрированными, с участием родителей. Наличие белорусского уголка в группе способствует более полноценному накоплению информации по патриотическому воспитанию. Дети самостоятельно могут использовать материалы уголка для знакомства или закрепления своих знаний и представлений по теме. На музыкальных занятиях используются белорусские народные инструменты, костюмы, разучиваются национальные песни и танцы, которые в дальнейшем используются при проведении праздников и тематических занятий («Купалье», «Каляды», «Сароки» и т.д.).

Сочетание различных видов деятельности в образовательном процессе направлено не только на обогащение представлений об обследуемых и изучаемых объектах, но и на то, какие чувства они вызывают у дошкольников, и как результат – применение полученных знаний и умений на практике.

Для выявления актуальности работы по формированию представлений о патриотизме детей старшего дошкольного возраста было проведено анкетирование среди родителей с целью изучения отношения родителей к патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в детском саду. В исследовании принимало участие 20 респондентов.

Проанализировав анкеты родителей, мы выяснили, что 90% опрошенных считают, что в дошкольном учреждении необходимо патриотическое воспитание; 90% подтверждают необходимость знаний о праздниках, традициях и символики Республики Беларусь; 60% родителей, ссылаясь на занятость, не посещают мероприятия, и только 40% – используют эту возможность; только одна семья разговаривает в семье на белорусском языке; 90% респондентов ответила положительно на вопрос о праздниках и традициях; 100% родителей гордятся своей страной и её достижениями; 100% – знают знаменитых людей Беларуси; 70% родителей выступили за готовность принимать участие в мероприятиях дошкольного учреждения, а 30% – затруднились ответить на этот вопрос; 80% респондентов считают, что основная обязанность по патриотическому воспитанию лежит на дошкольном учреждении и только 20% – ответили, что в семье; 100% высказались за то, что необходимо взаимодействовать с педагогическим коллективом. Родители признают значимость патриотического воспитания для становления личности ребёнка. Однако предпочтение отдают педагогическому коллективу.

С целью определения уровня представления у детей старшего дошкольного возраста о патриотизме была проведена работа на основе наблюдения и индивидуальных бесед. Одной из тем беседы была «Моя малая родина», также было предложено выполнить практическое задание «Укрась белорусский костюм». Исходя из нашего исследования, можно сделать вывод, что у детей недостаточно сформированы знания по многим образовательным областям.

После обобщения полученных результатов изучения было выявлено, что 70% детей имеют средний уровень, 10% – высокий уровень, а 20% – низкий уровень сформированности представлений по патриотическому воспитанию.

Низкий уровень патриотического представления у детей связан с тем, что они имеют поверхностное представление о народных праздниках, культуре, стране, традициях; родители не уделяют достаточного внимания патриотическому воспитанию в семье.

Таким образом, по результатам исследования видно, что необходимо проводить работу по формированию представлений о родном городе, стране, повышать патриотическое воспитание у дошкольников.

Решение проблемы, мы видим в том, что необходимо делать упор на работу с родителями; формировать правила общения, влияющие на характер взаимоотношений; осуществлять воспитательную работу с детьми по патриотическому воспитанию в процессе игровой дидактической деятельности; обогатить развивающую среду играми.

Но сложность решения задач патриотического воспитания ещё и в том, что у ребенка чувства не могут быть сформированы окончательно, т. к. они только зарождается, и формируются в процессе накопления знаний.

После проведенной работы, опираясь на беседу и наблюдение, мы установили, что уровень осведомленности детей по данной теме улучшился. Высокий уровень имеют 70%, средний 30%. У детей сформировался устойчивый интерес, готовность к обучению и пополнению знаний о патриотизме. В своей речи дошкольники использовали достаточный словарный запас речи патриотической направленности.

Таким образом, если правильно организовать развивающую среду, учитывать возрастные особенности детей, привлекать к деятельности родителей, то такая регулярная работа способствует воспитанию, развитию и пониманию патриотических чувств у детей.

Список цитированных источников:

1. Максимова, И.В. Формирование патриотических чувств у старших дошкольников в процессе ознакомления с историей и культурой региона / И.В. Максимова, О.В. Дорошенко // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий. – 2013. – С. 40–43.
2. Чиркунова, А.Е. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе / А.Е. Чиркунова, И.Р. Сорокина // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 706–709.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Тихонова Т.А., Охрименко Т.С., магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Дидактическая игра как одно из древнейших педагогических средств прошла определенные этапы развития, которые оказали влияние на теорию и практику её использования. За всю историю человечества каждым народом были сложены свои дидактические игры, созданы своеобразные игровые приёмы, ставшие частью его культуры.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является самостоятельной деятельностью, методом и формой обучения и воспитания, средством коррекции и развития высших психических функций [1, с. 67].

Традиционное научно-педагогическое представление об игре описывает три вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры. Данные виды определяют структуру игры и отличают ее от других видов игр воспитанников.

Занимаясь изучением дидактических игр А.К. Бондаренко разработала методику организации дидактических игр, осуществляющуюся в трёх основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ [2, с. 274].

Дидактическая игра представляет собой многоплановое сложное педагогическое явление. Как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры – занятия и дидактические, или автодидактические, игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом.

С помощью игр-занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры.

Как форма обучения дидактическая игра может иметь два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Здесь работает принцип «учимся, играя». Например, при расширении или углублении знаний об окружающем мире, на играх-занятиях детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, проблемных вопросов.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознании этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если ее правила ими усвоены. Как долго может интересоваться ребенком игра, если ее правила и содержание хорошо ему известны? Дети любят игры, хорошо знакомые, с удовольствием играют в них. Подтверждением этому могут служить народные игры, правила которых детям известны: «Краски», «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем», «Наоборот» и др. В каждой такой игре заложен интерес к игровым действиям. Поэтому дети всегда играют в такие игры.

Воспитатель заботится об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре (а это в большей мере относится к настольно-печатным играм), необходимо вместе с ними придумать более сложные правила.

Самостоятельная игровая деятельность не исключает управления со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер: например, воспитатель, как и все участники игры «Лото», получает карточку и старается выполнить задание в срок, радуется, если выиграет, т.е. является равноправным участником игры. Самостоятельно дети могут играть в дидактические игры как на занятиях, так и вне их.

Специфическими структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и игровая задача, содержание игры, роль, правила, игровые действия и результат.

Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности воспитанников, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями. Определяя дидактическую задачу, надо, иметь в виду, какие знания, представления детей о природе, об окружающих предметах, о социальных явлениях должны усваиваться, закрепляться детьми, какие умственные операции в связи с этим должны развиваться, какие качества личности в связи с этим можно формировать средствами данной игры.

Основная цель правил игры – организовать действия, поведение детей. Соблюдение правил в игре требует от детей определенных усилий воли, умения общаться со

сверстниками, преодолевать отрицательные эмоции, проявляющиеся из-за отрицательного результата. Как отметил А.Н. Леонтьев, «овладеть правилом – это значит овладеть своим поведением, научиться подчинять его определенной задаче». Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями. Чтобы игра была интереснее и все дети были активны, воспитатель вводит игровое действие.

Результат дидактической игры – показатель уровня достижения детей в усвоении знаний, в развитии умственной деятельности, взаимоотношений, а не просто выигрыш, полученный любым путём.

Воспитатель намечает последовательность игр, усложняющихся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам. Отдельные изолированные игры могут быть очень интересными, но, используя их вне системы, нельзя достигнуть общего обучающего и развивающего результата. Поэтому следует чётко определять взаимодействие обучения на занятиях и в дидактической игре. На каждом возрастном этапе между детьми существуют значительные индивидуальные различия, их тоже необходимо учитывать при проведении игр. Почти в каждой группе есть, по крайней мере, три типа детей, которые по-разному ведут себя и соответственно требуют разного подхода.

Дидактические игры для развития связной речи – это практическая деятельность, с помощью которой можно проверить усвоили ли дети речевые навыки обстоятельно, или поверхностно и сумеют ли они их применить, когда это нужно. Дети усваивают грамотно организованную речь тем полнее, чем шире ее можно применить в различных условиях на практике. Современная речевая дидактическая игра является теми условиями, в которых может быть реализована речевая практика.

Таким образом, можно сделать вывод, что дидактическая игра как игра обучающая имеет двойственную природу. Ее специфические черты заключаются в познавательном содержании, в игровом смысле, в игровых специфических действиях, которые делают игру игрой, в правилах, охотно принимаемых детьми, в игровом общении, во взаимоотношениях детей друг с другом и со взрослыми.

Список цитированных источников:

1. Кравцова, Ю.А. Особенности речевого развития детей среднего дошкольного возраста / Ю.А. Кравцова, В.А. Шуритенкова // Филологическое образование в период детства. – 2016. – № 23. – С. 51–54.
2. Мациевич, С.В. Дидактическая игра как средство развития произвольной образной памяти детей дошкольного возраста / С.В. Мациевич, Т.А. Железняк // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы III Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Долгова – Воронеж: Изд-во «Ритм», 2017. – С. 66–68.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Умпирович А.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Обучение, воспитание и развитие – единый процесс.
Игра включает в себя все составляющие этого процесса.

Л.В. Занков

Введение. Развивающие игры для младших школьников являются обязательной частью учебного процесса, потому что благодаря им дети в доступной и интересной форме могут не только усвоить определённую информацию, но и приобрести тягу к знаниям.

Игра – самый естественный и мотивирующий для детей вид деятельности, и основная естественная функция игры – именно обучение. В отличие от выполнения формальных заданий, игра воспринимается детьми как очень важная и полная смысла деятельность, поэтому так сложно оторвать детей от игры.

При применении игровых методов к обучению дети сами настойчиво хотят заниматься, и готовы сосредоточенно заниматься порой не один час к ряду (хотя до этого и на десять минут усадить заниматься было проблемой)! Начиная с шести-семи лет, дети могут сами регулировать процесс, играя между собой без участия взрослых.

Первое время после начала школьной жизни большинство детей испытывают стресс. Поэтому развивающие игры для детей помогут ребёнку в игровом формате усвоить различные навыки и лучше включиться в процесс новой для малыша деятельности.

Данные факты обуславливают цель моей работы – формирование интереса и желания изучать и получать знания в разрезе предмета русского языка. Эта цель предполагает наличие проблемы – недостаточный интерес и тяга к знаниям у школьников младших классов вследствие возрастных особенностей. Именно поэтому игры являются наилучшим способом развития позитивного отношения к учебным предметам учеников начальных классов.

Основная часть. В рамках моей практической работы был выбран *интерактивный тип* игры. Он обеспечивает максимальное физическое и ментальное взаимодействие ученика и учителя, что является первопричиной хороших взаимоотношений и академических успехов.

В период прохождения практики была опробована интерактивная дидактическая игра «Составь слова» на командной основе. Она была придумана и составлена мною на основе учебных пособий по русскому языку за 3 класс.

Целью игры является закрепление пройденного материала, а именно частей речи и состав слова, а также формирование позитивного отношения к урокам русского языка у младшего школьника.

Интерактивным материалом являются наборы бумажных карточек, на которых нарисованы определённые морфемы.

Суть этой игры заключается в следующем:

Учитель делит детей на 4 команды по 7 человек в каждой, после чего каждая команда назначает себе капитана, задачей которого в процессе игры будет выйти к доске и разместить готовые слова, и дать название своей команде. Уже назначенные капитаны озвучивают названия своих команд, а учитель в это время записывает эти названия на доске. Затем данные команды получают конверт с карточками, форма каждой из которых соответствует определенной части слова. Получив карточки, детям дается задание – составить по 3 однокоренных слова определенной части речи (учитель в этот момент указывает каждой команде, какой части речи должны получиться их слова). Также отмечается, что карточек больше, чем необходимо, т. е. есть лишние, подходящие другой части речи. Учитель отмечает временные рамки выполнения задания, после чего объявляет о начале игры. Дети обсуждают, составляют слова, капитаны размещают получившиеся слова по мере их готовности на доске под названием своей команды. Победитель определяется по истечении указанного времени по количеству правильно указанных слов и скорости их составления.

По завершению игры учитель оценивает учащихся следующим образом: каждый участник команды-победителя получает отметку 10 баллов, остальные команды определяют наиболее активных игроков, которых учитель также может оценить.

Заключение. В результате проведения данной игры в течение двух учебных занятий, мною были отмечены превосходные результаты: наблюдалось повышение активности учеников, резко увеличилась инициативность – учащиеся с нетерпением ждали следующих игровых сессий. При этом успеваемость статистически возросла. Данный опыт я считаю полностью оправданным и успешным. Исходя из полученных результатов, введение игровой формы обучения и закрепления знаний является в достаточной мере рациональным и приведёт к положительным академическим результатам среди младших школьников.

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Урбан А.П., Урбан Е.П., студентки 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Развитие связной речи – один из наиболее актуальных аспектов методики изучения русского языка в начальной школе. Основные виды работ по развитию речи, которые предлагает школьная программа – это изложение и сочинение. Однако у учащихся часто возникают трудности с пониманием, осмыслением, запоминанием и воспроизведением текста. Для полноценного воспроизведения и осознанного понимания текста учащиеся должны осуществлять мыслительные операции анализа и синтеза, научиться сосредотачиваться при выполнении заданий. Только в том случае, когда учитель будет проводить систематическую работу над анализом текста, это поможет учащимся понять, осмыслить, воспроизводить художественный текст, что поспособствует развитию речи учащихся.

В практике преподавания русского языка активно используется работа над текстом, однако, у некоторых учащихся возникают трудности во время самостоятельной работы над его конструированием. В итоге, это показывает, что работа над содержанием и логической стороной текста недостаточна и все возможности текста используются не в полной мере.

Правильно подобранные методы и приемы, в свою очередь, приводят к результативной работе учащихся над текстом.

Во время проведения занятий, обращение к языковому аспекту текста помогает учителю доступно и результативно способствовать формированию у учащихся приемов построения текста, тем самым, учащиеся не допускают такие виды ошибок: нарушение логичности, последовательности, связности высказывания.

Исходной точкой нашей работы стало нахождение, подчеркивание в тексте ключевых предложений, а именно, таких предложений, при опоре на которые можно создать целостные, последовательные, связанные тексты разных типов и стилей. Данные предложения служат основой для составления содержания текста, несут в себе основной смысл, в соответствии с темой текста, способствуют его развитию.

Значимость обращения к ключевым предложениям текста по отношению к обычным пунктам плана - тезиса: они выражают мысли, содержание которых раскрывается в тексте, демонстрируют форму выражения, грамматическую структуру, что в свою очередь, способствует развитию смысловых и грамматических отношений между отдельным ключевым предложением и абзацем, с которым оно связано.

В качестве примера – показа наличия в тексте между предложениями таких связей, как связи по смыслу и по грамматике, на занятиях мы предлагаем прибегать к использованию фрагментов текстов с таким заданием.

1. *Определите важное по смыслу предложение. Укажите, какие предложения его уточняют. Например, “На улице светло и очень жарко, светит солнце. Около речки засуха. А дома прохладно, но зато уютно”.*

При разборе этого фрагмента учащиеся могут увидеть значение предложений по смыслу, а именно то, что первое и второе предложение связаны с третьим противопоставлением.

2. *Подчеркните в тексте словосочетания, которые обозначают пространственные отношения.*

Справа и слева от меня находились красивые дома. Впереди была видна дорога. А сзади виднелись деревья.

Это позволяет учащимся осознать прием выделения главного и второстепенного. Описание деталей предметов помогает достичь целостности текста.

Сначала учащихся знакомят с языковой программой текста – это словосочетания, которые обозначают пространственные отношения; описательно-распространительные отношения в предложениях. Затем задача учащихся выделить основное и детали того, что описывается в тексте. После этого учащиеся находят опорные слова, словосочетания, предложения. Если в итоге учащиеся могут восстановить текст по материалу, который они извлекли из текста, учитывая грамматику, синтаксис и пунктуацию, то при обучении это поможет им самостоятельно конструировать тексты.

Приведем пример того, как проанализировать текст и организовать последующую работу над его созданием.

Учитель раздает учащимся карточки с отрывком текста. Задача учащихся прочитать текст, найти главную мысль, указать тип высказывания и стиль текста.

Красивая улица – чистая дорога в нашем дворе. Красивые улицы нам показывали взрослые, водили нас посмотреть на их необычность, по Красивым улицам мы ходили в школу, на работу. Мы проходили их в поздние часы, чтобы насладиться их просторами, чтобы услышать нежно шуршали листьев, падающих с деревьев, увидеть фонари. Утиль мы приносили во двор весовщику, он брал это всё, взвешивал и отдавал нам квитанцию. Утром мы приходили сюда, потому что нас ждала работа. По Красивым улицам мы ходили в театр «Гордость» – один из лучших в нашем городе. Сцена там была большая, на ней выступили многие актеры. На Красивых улицах можно встретить всеми любимую библиотеку, игровую площадку, где решались наши дела, и наш стадион, который стал местом нашей гордости...

При помощи учителя учащиеся определяют то, что общая направленность текста раскрыта в образе «дорога во дворе». Затем учащиеся выделяют ключевые предложения: Красивая улица - чистая дорога в нашем дворе ...; водили нас...; мы ходили ...; приходили...; ходили в театр.... Учащиеся определяют, что между выделенными, а также между другими предложениями повествовательно-распространительные отношения.

Следуя правилам, выделенным при анализе данного текста, предлагается самостоятельно составить текст «Улица моего двора», для этого:

1) найти смысл понятия «улица двора»;

2) объяснить данное понятие при помощи подробного описания деталей. Учащиеся вспоминают рассмотренные ранее способы раскрытия понятий: прием цитирования стихотворных строк, использования фразеологических оборотов;

3) охарактеризовать местность через повествование с элементами рассуждения;

Обобщим вышесказанное, мы говорили об отношениях ключевых предложений и предложений, которые их конкретизируют, то есть об отношениях по горизонтали текста. Однако учащиеся должны ещё научиться строить тексты, не нарушая их логичности, связности и целостности, и для этого нужно проводить работу над ключевыми предложениями по вертикали – это работа над отношениями между ключевыми предложениями текста.

Таким образом, анализ текста должен способствовать углубленному его прочтению, вниканию в главную мысль произведения. Важно научить учащихся наблюдению, вниканию не только в текст, но и в подтекст, развитию чувств, обогащению их речи.

Список цитированных источников:

1. Методический журнал. Русский язык в школе, №1. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
2. <https://infourok.ru/rabota-nad-tekstom-v-nachalnih-klassah-na-urokah-mladshih-shkolnikov-2176166.html>
3. http://lomonpansion.com/articles_2_3396.html

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Фуникова Н.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Гладкая И.Н., ст. преподаватель

Игровая деятельность, как никакая другая деятельность, естественна для активной природы младших школьников. Дети любят играть, чувствовать себя нужным и заинтересованным.

Достаточно продолжительное время школа не может избавиться от серьезной проблемы обучения, которая заключается в активизации познавательной деятельности учащихся. Одним из путей решения этой проблемы является применение на уроках «Человек и мир» игровых технологий.

Игровые технологии входят в состав педагогических технологий, и подразумевают незаурядную форму обучения, превращающую урок в интересную и занимательную работу в процессе постижения основ изучаемых предметов. Понятие «игровые технологии» содержит немалый объем способов и приемов осуществления учебного процесса в форме разнообразных педагогических игр [1, с. 288].

Положительным моментом использования игровых технологий является то, что они активизируют все психологические процессы и функции ребенка, развивают его интеллектуальные, коммуникативные и творческие способности, способствуют применению им знаний в новых условиях, привносит интерес и разнообразие в учебный процесс. Таким образом, применение игровой технологии приводит к тому, что немалый объем осваиваемого учебного материала проходит через своеобразную практику, и оказывается систематизированным для дальнейшего применения.

Используя игру как средство ознакомления с окружающим миром, педагог имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценны для расширения круга представлений. И вместе с тем он питает интерес детей, развивает любознательность, потребность и сознание необходимости усвоения знаний, также в процессе игры формирует умение распоряжаться знаниями в различных условиях.

Для младшего школьника важно то, чтобы игра на практике придавала бы учебному процессу доброжелательную и органичную форму. Игра помогает педагогу в том, чтобы он учил ребенка не так, как ему проще передать знания, а как учащимся понятнее и привычнее их перенять.

Игровые технологии могут реализовываться в процессе учения следующими способами: 1) разыгрывание ролей на уроке; 2) весь урок пронизан игровой канвой (урок-соревнование, урок-конкурс, урок-путешествие, урок-КВН); 3) игровая организация учебного процесса с использованием заданий, используемых на традиционном уроке; 4) применение игры на каком-то определенном этапе урока (знакомство с новым материалом,

закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация пройденного материала) [2].

Из-за многообразия игр, которые имеют широкое распространение на уроках «Человек и мир», целесообразно привести их в некую систему. Обычно различают пять основных групп: настольные игры; дидактические игры; подвижные игры; деловые игры; интеллектуальные игры.

I. Настольные игры: ребусы, кроссворды, чайнворды и т.д.

Отличительный характер настольной игры – выполнение каких-либо действий по установленному и всем известному правилу, которое включает в себе и игровую задачу. Решение игровой задачи означает стремление к итоговому результату.

II. Дидактические игры природоведческого сюжета: топографический диктант, топографическое письмо и др.

Эти игры применяются в момент совершения прогулок, экскурсий, а также на уроке, для обогащения знаний о конкретных понятиях природы. Отличие дидактических игр состоит в темпе игры. Неспешный или слишком подвижный темп приводит к тому, что происходит снижение интереса к игре, из-за переутомления детей.

III. Подвижные игры: сюжетная игра, игры экологического характера.

IV. Деловые игры: игры-путешествия.

V. Интеллектуальные игры: шарады, головоломки, задачи-загадки [3].

Результативность игровых технологий зависит как от регулярного их использования, так и от целенаправленности программы игр в сочетании с обыденными педагогическими упражнениями.

В практике учителя нужно, чтобы, если не весь урок имел игровую организацию, то хотя бы один из этапов был осуществлен с использованием игры. Из эксперимента, проводимого нами с целью выявления зависимости между использованием игр на уроках «Чел и мир» и повышением активности учащихся в процессе овладения ими новыми знаниями, видно, что дети менее отвлекаются на посторонние объекты, если урок приобретает соревновательный момент, который может быть реализован за счет внедрения игровых технологий. Эксперимент заключался в сравнении двух уроков одной темы, но один был проведен с использованием игр, а другой без их использования. Эксперимент проводился в 47 школе г. Витебска, для исследования было выбрано два 3-их класса, тема урока – «Водные богатства».

На этапе проверки домашнего задания было предложено детям поиграть, в кто быстрее и вернее определит место обитания названного учителем животного. И здесь, конечно же, этот этап оказался более результативным, чем, когда в «сухой» форме учащиеся отвечали материал прошлого урока. В ходе урока ребятам было проще запомнить множество новых названий географических объектов, когда на закрепление материала была применена игра «Отыщи меня», это вызвало бурный интерес в отличие от урока, на котором закрепление материала проходило в форме фронтального опроса. Творческое задание на дом тоже имело важное место для повышения уровня заинтересованности учащихся, чем просто прочтение пройденного материала. В чем заключалась необычность домашнего задания, которое представлено тоже в некой игровой форме? Было предоставлено каждому ученику карточка с кратким пересказом пройденного материала, но этот пересказ содержал некоторые ошибки и неточности, что-то вроде игры «Небылицы». И от ребят требуется исправить так, чтобы пересказ соответствовал действительным показателям. По детям можно было понять, что задание им понравилось и некоторые с удовольствием принялись исправлять пересказ на перемене. И здесь тоже заметно разница заинтересованности детей в выполнении творческого задания в игровой форме и в выполнении стандартного домашнего задания: прочитать параграф и ответить на вопросы после него.

Результаты эксперимента фиксировались по трем этапам урока: проверка домашнего задания, закрепление учебного материала, творческое задание на дом.

При проверке домашнего задания в классе, где использовалась игра, процент заинтересованности от общего числа учеников (26 человек) составил 57,69%. Во втором классе от общего количества детей (22 ученика) – 40,90%.

При закреплении знаний в классе с применением игровой технологии процент заинтересованности достиг 69,23%. В классе с фронтальной работой процент заинтересованности составил 40,90%.

На творческое домашнее задание проявили интерес и стали выполнять на перемене 15,38% учащихся класса. На выполнение стандартного домашнего задания и проявление интереса выполнять его на перемене учащиеся не заинтересовались.

Доля заинтересованности учеников в получении знаний, когда этап урока организован в игровой форме, составил 47,43%. Доля заинтересованности детей на традиционном уроке без использования игр составил 27,26%.

В результате проведенного эксперимента видно, что на практике использование игровых технологий на уроках «Человек и мир» вызывает у детей больший интерес к получению знаний. Учебный материал усваивается учащимися лучше, если он накапливался в процессе игровой деятельности, т.к. игра органически сочетает увлеченность и деятельность, благодаря которой ученики получают прочные, а главное, качественные знания.

Игра способна стать оптимальным инструментом в обеспечении полноценного развития ребенка, безусловно, если педагог будет разумно использовать весь психолого-педагогический потенциал игры.

Список цитированных источников:

1. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушина. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.
2. Методика применения игровых ситуаций на уроках природоведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vuzlit.ru/1034337/metodika_primeneniya_igrovyyh_situatsiy_urokah_prirodovedeniya. – Дата доступа: 20.01.2021.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Хао Сюе, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Жукова О.М., канд. искусствоведения, доцент

Введение. В педагогике существует немало актуальных проблем, но одной из ключевых является проблема активизации познавательной деятельности и положительной мотивации самого процесса познания. Значительное место в становлении личности ребенка принадлежит формированию заинтересованности в овладении новыми знаниями и выявлении закономерностей окружающей действительности. Актуальными сегодня становятся вопросы выбора методов воздействия на ребенка с целью достижения от него желаемого поведения, заинтересованности и привлечения в процесс обучения. В связи с этим активизация познавательной деятельности и ее мотивация являются важными задачами совершенствования отечественного образования.

Существующие исследования познавательной деятельности свидетельствуют о пристальном внимании к проблеме. Данное исследование проведено с целью изучения содержания и сущности познавательной деятельности, систематизации и обобщения научной мысли о проблеме познавательной деятельности.

Основная часть. Изучение познавательной деятельности берет свое начало в философии. Учение о познании было сформулировано еще в эпоху Античности в трудах Аристотеля, Сократа и Платона. Свой вклад в теорию познания внесли Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс.

Фундаментальное исследование познавательная деятельность получила в психолого-педагогических научных трудах. Весомый вклад в теорию познавательной деятельности внесли Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина. В трудах А.Н. Леонтьева познавательная деятельность определяется «как совокупность информационных процессов и мотивации, как направленная, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации» [1, с. 198]. Психолог А.В. Петровский считает, что «познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий, а затем может произойти переход к мышлению» [2, с. 315].

Обобщая высказывания ученых по проблеме, следует подчеркнуть, что в большинстве научных работ познавательная деятельность определяется как сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь. Кроме того, в исследуемых трудах познавательная деятельность понимается как свойство личности и характеризуется наличием познавательных потребностей, в полной мере осмысленных мотивов этой деятельности, а также перманентным стремлением открыть для себя новые знания и алгоритмы действия.

В современных публикациях часто нет четкого разделения учебной и познавательной деятельности. Результатом учебной деятельности становится развитие личностных качеств учащихся и владение ими определенными знаниями, умениями, навыками. В этом, на наш взгляд, и заключается основное отличие учебной деятельности от познавательной, которая представляется нам в единстве чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности.

Понятие «учебная деятельность» более узкое, предметное, нежели «познавательная деятельность», которая характерна для всей совокупности процесса познания. «Познавательная деятельность» – более обобщенное понятие, чем «учебная деятельность». По мнению В.С. Юркевич, все, что человек делает для получения знаний по собственному желанию, а не по принуждению – познавательная деятельность, а если по понятию «должен», «нужно», «обязан» – это уже учебная деятельность [3]. Для познавательной деятельности необходимо наличие потребности в познании.

Важной особенностью потребности в познании является ее направленность не только на результат, но и на сам процесс получения нового знания. Субъектом познавательной деятельности является учащийся, поэтому в центре стоит его личность, сознание, отношения и к познаваемому миру, и к самому процессу познания, и к соучастникам познавательной деятельности – учителям, организующим и направляющим его обучение.

Другой отличительной особенностью познавательной деятельности учащегося является характер ее протекания: подражательный или репродуктивный, поисковый, творческий. Именно характер протекания процесса деятельности и влияет на конечный ее результат, на характер приобретаемых знаний, умений, навыков. В процессе познавательной деятельности человек воспринимает и осознает предметы и явления, уточняет представления о них, приводит их в соответствие с прежними представлениями, выделяет существенное в изучаемых предметах и устанавливает связь между ними.

Рассматривая познавательную деятельность как непрерывный процесс, М.В. Лагунова и Т.В. Юрченко выделяют этапы:

- выделение познавательной цели, то есть умение найти цель в структуре учебной ситуации;

- выбор и применение способов действия, приводящих к решению поставленной задачи;
- контроль над ходом решения задачи и анализ полноты достижения цели [4].

Познавательная деятельность характеризуется целями и мотивами. Цели могут быть довольно разнообразны: познание нового, неизвестного, установление связи неизвестного с известным, создание новых образов, понятий, объектов, применение новых, оригинальных приемов и способов в деятельности, необходимость решить практическую или интеллектуальную задачу.

Мотивами познавательной деятельности могут являться разнообразные психические состояния, побуждающие человека получить информацию о внешнем мире и о самом себе. К таким побуждениям относится стремление исследовать окружающую среду, желание удовлетворить любопытство и любознательность, проявить пытливость, интерес и увлеченность, реализовать когнитивную установку.

Принципы активизации познавательной деятельности учащихся, также как и выбор методов обучения, должны определяться с учетом особенностей учебного процесса. В числе принципов активизации особое место отводится мотивации познавательной деятельности. Учебная мотивация влияет на характер деятельности учащихся, отношение ребенка к учению, на становление их личности.

Заключение. Познанием является процесс получения знания, другими словами, активное отражение и восприятие действительности. В свою очередь учебная деятельность уже, нежели познавательная, которая не ограничена рамками обучения и ориентацией на воспитательные функции. В образовательном процессе необходимо как можно чаще прибегать непосредственно к организации познавательной деятельности, так как она обладает большими возможностями для получения нового знания и эффективна для развития личностных компетенций.

Список цитированных источников:

1. Лагунова, М.В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза / М.В. Лагунова, Т.В. Юрченко // Монография. – Новгород: ННГАСУ, 2011. – 167 с.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 437 с.
3. Петровский, А.В. Психология и время / А.В. Петровский. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
4. Юркевич, В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83-92.

ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хищенко В.Л., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

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

Введение. Василий Сухомлинский писал: «Главное задание учителя начальных классов заключается в том, чтобы научить ребенка учиться, сформировать инструментарий, который поможет ему стать успешным, способным». Этим инструментарием, по мнению известного ученого, является пять умений:

- умение наблюдать;
- умение думать;
- выразить мнение о том, что вижу, делаю, думаю, наблюдаю;
- читать;
- писать [1].

Основная часть. Основным заданием освоения языка в первом классе является обучение грамоте, цель которого – научить детей читать и писать, развивать устную и письменную речь [2, 3].

Поскольку обучение письму начинается в младшем школьном возрасте, формирование у учащихся графических навыков и техники письма является одной из важнейших задач учителей начальных классов.

Навык чтения – сложное речевое умение, доведенное упражнениями до автоматизма, позволяет читателю воспринимать в текстах информацию, перерабатывать ее (получать новые знания, проявлять причинно-следственные связи, осознавать идею художественного произведения, формировать собственное отношение к прочитанному, использовать полученную информацию с пользой для себя) [4].

Несмотря на то, что проблема работы не является новой, а вопрос формирования навыка чтения и письма давно беспокоит ученых и педагогов, она и сейчас остается актуальной в условиях становления компетентностного образования.

Проблему формирования навыка письма на основе восприятия устной речи, пространственных представлений, умственных и сенсомоторных компонентов учебной деятельности исследовали известные психологи и физиологи (Ш. Амонашвили, Б. Ананьев, Б. Баев, М. Безруких, Р. Боскис, Л. Выготский, Е. Гурьянов, А. Запорожец, В. Зинченко, О. Корнев, О. Леонтьев, Б. Ломов, О. Лурия, С. Рубинштейн, О. Скрипченко и др.). Проблема формирования графических навыков у учащихся начальных классов находилась в центре внимания украинских (М. Вашуленко, И. Кирей, М. Пентилюк, К. Прищепа, О. Прищепа, Н. Скрипченко, О.Х. орошковская и др.) и российских лингводидактов (Н. Агаркова, Л. Желтовська, К. Соколова, Н. Федосова и др.), а также учителей-практиков (В. Илюхин, В. Лукьяненко, О. Потапова и др.).

Выдающийся психолог С. Рубинштейн считал, что чтение «не является просто механической операцией перевода письменных знаков в устную речь. ... Поскольку чтение включает понимание прочитанного, оно представляет собой своеобразную умственную операцию ... более тяжелую операцию, чем понимание устной речи ... (его) задача состоит в том, чтобы по словам текста, который представляет собой совокупность опорных точек, как условие задачи, - правильно реконструировать его содержание как смысловое целое. Самостоятельное чтение предполагает достаточный умственное развитие и, в свою очередь, ведет к дальнейшему умственному развитию» [5, с. 477–478]. Стоит отметить, что созданная система основных элементов письма и самих букв является постоянной и устойчивой. Нам необходимо лишь разобраться в том, как учесть личные недостатки учеников согласно современным требованиям обучения письму. Внимание к этому аспекту письма «необходимо не только в процессе выполнения школьниками специальных упражнений в написании отдельных букв, их элементов, буквосочетаний, слов, но и при выполнении всех других письменных работ (списывания, письма под диктовку, по памяти и т.д.). Поэтому работа над каллиграфией, техникой письма не ограничивается периодом обучения грамоте, а продолжается в следующих классах» [7, с. 16].

Положительные мотивы обучения чтению и письму у шестилетних учащихся можно сформировать только при условии, если на уроках грамоты, по словам К.Д. Ушинского, будет царить бодрая, оптимистическая атмосфера, которая исключала психическое и физическое переутомление ребенка, любое угнетение или унижение его личности. Это особенно касается тех детей, которые по определенным причинам несколько отстают от своих сверстников в овладении даже самыми элементарными умениями, связанными с чтением и письмом [6].

Начальный навык чтения должен формироваться в постоянной взаимосвязи с наблюдениями за явлениями живой речи и с такими видами речевой деятельности, как аудирование, говорение и письмо [7, с. 33].

В условиях компетентностного образования формирование навыка чтения происходит более эффективно с использованием технологии «Ежедневные 5», которая предусматривает ежедневное выполнение в классе пяти активностей: чтение для себя, чтение для друга, письмо для себя, слушание, словарная работа. Такая технология способствует формированию самостоятельности и стойкости при выполнении заданий, связанных с различными видами речевой деятельности. Для самостоятельного чтения мы уделяем 6–10 мин. ежедневно. Ученики самостоятельно выбирают, что они будут читать. Это может быть книга из классной или школьной библиотеки, или же это книга, которую они принесли из дома и хотели бы прочитать, а также это разнообразные тексты для чтения, которые распечатывает учитель. Местом для чтения может быть их рабочая зона, коврик, центр чтения, центр отдыха или учительский стул. Учащимся больше всего нравится чтение на коврике. Один из учеников следит за временем. Так школьники учатся понимать прочитанное, расширяют словарный запас, учатся выражать свои мысли, делиться впечатлениями от прочитанного.

Чтение вместе с другом или чтение для кого-то способствует тому, что сильные ученики помогают чтению слабым, то, что кому-то будет непонятно, другой сможет объяснить. Ученики по прочитанному материалу выполняют задания в паре, помогают друг другу, выражают свои мысли, дискутируют на тему прочитанного текста. Для этого используем различные упражнения на карточках для понимания прочитанного. Наиболее интересны для учащихся такие упражнения, как «Поисковики», где ученики находят в тексте предложения, где есть представленные учителем слова. Игра «Фантазия» предполагает, что ученики фантазируют, придумывают эпизод, которым они бы дополнили произведение, представляют, как бы его изменили. Также часто используем упражнение «Театрализация». Ученики выбирают определенную часть произведения и инсценируют ее.

Для обеспечения мотивации учебной деятельности учащихся в 1 классе необходимо создавать оптимальную образовательную среду, которая бы обеспечивала условия для организации работы в парах, группах, позволяла проводить занятия не только за партами, но и на коврике, а также за пределами классной комнаты и школьного помещения [8].

Заключение. Таким образом, как показывает наша практика, на уроках обучения грамоте целесообразно активно использовать нестандартные организационные формы обучения и различные способы взаимодействия участников учебного процесса, особенно те, которые содержат элементы игры. У шестилетних первоклассников игра еще остается доминирующим видом деятельности, поэтому обучение через игру больше привлекает детей и дает весомые результаты.

С целью повышения интереса к учебной деятельности необходимо в 1 классе использовать различные дидактические средства: иллюстративный материал, таблицы, схемы, модели, образцы, а также мультимедийные средства обучения.

Список цитированных источников:

1. Головкин, И. Развитие умений третьеклассников составлять тексты-рассуждения // Нач. шк. - 1997. - №6. - С. 18-22.
2. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М.: Издательство АПН, 1958. – 370 с.
3. Методика обучения украинскому языку в начальной школе: учебно- методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Под науч. ред. М. С. Вашуленко. - М.: Литера ЛТД, 2011.-364 с.
4. Методика преподавания украинского языка: [учеб. пособие] / С.И.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.И.Мельничайко и др .; под ред. С.И.Дорошенка. - М .: Высшая школа, 1989. - 423 с.
5. Новая украинская школа: руководство для учителя / Под общ. ред. Бибик Н. М. - М .: ООО «Издательский дом» Плеяды », 2017. - 206 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2т. Т. 1. / С.Л.Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – 488с.
7. Ушинский, К.Д. Педагогические произведения: У 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 528с.
8. Электронный ресурс. – Режим доступа: https://stud.com.ua/44187/ literatura/metodika _formuvannya _navichki_chitannya

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ IV КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРОПЫ ЗДОРОВЬЯ КАК НЕТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ

**Хлусова А.Л., учитель физической культуры и здоровья
(ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)**

У учащихся IV классов, как известно, наблюдается высокий уровень двигательной активности, поэтому этот возрастной период в силу динамичного развития школьников наиболее благоприятный для их физического развития. В соответствии с пунктом 1 статьи 32 Кодекса Республики Беларусь об образовании учащиеся учреждений общего среднего образования обязаны «заботиться о своем здоровье, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию» [1, с. 52]. Качественного результата в этом направлении учитель добивается через использование тропы здоровья как нетрадиционной формы работы с учащимися.

Вместе с тем образ жизни большинства четвероклассников в свободное от учёбы время характеризуется малоподвижными формами деятельности в силу увеличения учебной нагрузки, а также неблагоприятных для здоровья условий жизнедеятельности таких, как просмотр телевизора, игры за компьютером и т.д. В результате снижается уровень двигательной активности учащихся, повышается психическая нагрузка на организм, вызывая психические и эмоциональные нарушения и стрессы.

Сравнительный анализ состояния здоровья учащихся IV классов по итогам за сентябрь 2017/2018 и 2018/2019 годов свидетельствует о том, что 30–40% школьников имеют те или иные заболевания. Характер выявленных заболеваний в основном связан с проблемой ухудшения зрения в силу активного приобщения учащихся к использованию современных средств коммуникации (телефоны, компьютеры).

Проблемами использования тропы здоровья в физкультурно-оздоровительной работе занимались Кривцун В.П., Шкирьянов Д.Э., Антипин Н.И. При организации и проведении физкультурно-оздоровительных занятий следует учитывать тот факт, что для укрепления здоровья эффективна не всякая двигательная активность, а только та, которая организована на фоне положительных эмоций в условиях индивидуального подхода к выбору инновационных форм, средств и объема физической нагрузки. Одним из таких условий является организация занятий физическими упражнениями на тропах здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях. Таким образом, тропа здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях – это вид тропы здоровья, на котором физкультурно-оздоровительные занятия проводятся на подготовленном маршруте местности, где основная физическая нагрузка выполняется на станциях, а на этапах между станциями используется восстановительная ходьба или бег низкой интенсивности [2, с. 43].

В своей практике я использую упрощенный вариант тропы здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях – это круг здоровья. Круг здоровья является подвидом тропы здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях, который имеет длину 400–500 м, на котором физкультурно-оздоровительные занятия проводятся на специально оборудованной трассе замкнутого типа. С внутренней стороны круга здоровья устанавливается 6 станций, где на каждой станции могут выполняться разнонаправленные физические упражнения для развития различных групп мышц и физических качеств.

Выбор и реализацию тропы здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях осуществляю с учётом интересов ребенка. На уроке физической культуры и здоровья учитываю желания, настроение, темперамент каждого учащегося и обучаю са-

морегуляции, адаптации, релаксации, и выстраиваю учебное занятие на основе принципов гуманизации и демократизации, воспитания культуры здоровья, используя психолого-педагогические и психолого-физиологические основы обучения, воспитания и развития личности.

В таблице 1 представлен комплекс упражнений для реализации в первой и четвертой четвертях посредством тропы здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях.

Таблица 1 – Комплексы упражнений для развития физических качеств, используемые мною на тропе здоровья.

№ станции	Комплексы упражнений		
	I	II	III
1.	Дартс	Броски набивного мяча в парах	Упражнения на координационной лестнице
2.	Передачи волейбольного мяча в парах	Броски мяча сидя из-за головы	«Сбей кеглю»
3.	Упражнения в равновесии	Броски набивного мяча на дальность	Прыжки через препятствие
4.	Игра «Мяч капитану»	Метание теннисного мяча в горизонтальную цель	Игра «Охотники и зайцы»
5.	Кочки	Метание теннисного мяча в вертикальную цель	Прыжки через скакалку
6.	«Передал-садись»	Перебрось мяч	Метание теннисного мяча

Данные комплексы упражнений можно варьировать, подбирая другие упражнения, но соблюдая нагрузку на ту или иную группу мышц. На отработку каждого из этих комплексов дается 2 учебных часа, учитываются поло – возрастные и индивидуальные способности четвероклассников. Для этого время, отведённое на выполнение всех комплексов упражнений, чётко дозируются. Так, на прохождение каждой станции отводится до 2,5–3 минут. Планируются комплексы упражнений на тропе здоровья на основе диагностики. Такой подход позволяет качественно организовать работу учащихся, реализовать принципы индивидуализации и дифференциации в обучении и развитии двигательных качеств.

Тропа здоровья на уроке завершается после того, как выполнены подряд все этапы. Выполнение схемы проведения комплекса упражнений на том или ином этапе требует от учащихся в первую очередь активной мыслительной деятельности, двигательной памяти. На этапах между станциями используется восстановительная ходьба или бег низкой интенсивности. Расстояние между станциями составляет 65 – 70 метров. На тропе здоровья, кроме стационарных снарядов и приспособлений, в процессе занятий используют скакалки, гимнастические палки и обручи, набивные мячи и др.

Опыт показывает, что в результате такой работы снижается количество детей, имеющих те или иные заболевания, наблюдается положительная динамика в повышении уровня физической подготовленности учащихся. Систематическое использование тропы здоровья с дозированием физической нагрузки на станциях закладывает прочные основы укрепления здоровья детей, способствует формированию потребности систематически заниматься физической культурой и спортом, добиваться успехов и вести здоровый образ жизни.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 января 2011 года № 234 – З. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 496 с.
2. Кривцун, В.П. Анализ подходов к пониманию тропы здоровья как формы физкультурно-оздоровительных занятий / В.П. Кривцун, Л.Н. Кривцун-Левшина, Д.Э. Шкирянов // Мир спорта. – 2010. – № 2. – С. 43–48.
3. Кривцун, В.П. Занятия на тропах здоровья / В.П. Кривцун // Оздоровительно-рекреативная физическая культура: учеб. пособие. Ч. 4; под общ. ред. А. Г. Фурманова. – Минск: БГАФК, 1996. – С. 5–23.

ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ

Цыбульская Д.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Пушкина О.И., ст. преподаватель

В настоящее время, среди всего многообразия методов, в системе дошкольного образования начинает развиваться метод экспериментирования, как один из наиболее действенных методов познания. Проблема опытно-экспериментальной деятельности в дошкольном возрасте проработана не в том объеме, который мог быть возможен. Отсутствие полноты в данном аспекте обуславливается следующими причинами, такими как: недостаточная научно-теоретическая проработанность вопроса; дефицит методического обеспечения; отсутствие заинтересованности педагогов в проведении опытно-экспериментальной деятельности; медленное внедрение детского экспериментирования в практику работы дошкольных учреждений. Главным преимуществом опытно-экспериментальной деятельности является то, что она передает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимодействии с другими объектами и со средой обитания.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности ребенка формируются мыслительные процессы, такие как: анализ, синтез, классификация, сравнение и др. Детям нравится проводить различные опыты и эксперименты. При формировании основ природоведческих и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к совершенному, идеальному. По причине того, что знания, почерпнуты не из книг, а добыты самостоятельным путем, они всегда являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали многие классики педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и многие др.) [1].

Многие выдающиеся педагоги и психологи говорили о преимуществах данного метода, но в реальной деятельности дошкольных учреждений он применяется крайне редко. Несмотря на многие позитивные стороны, метод экспериментирования не получил широкого распространения. Опытно-экспериментальная деятельность является основой всякого знания. Это хорошо понимали и неоднократно подчеркивали выдающиеся педагоги, что подтверждается следующими высказываниями: Я.А. Коменский, 1658 г.: «Основной предпосылкой для успешного обучения является требование, чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно восприняты. Я утверждаю и повторяю во всеуслышание, что это требование есть основа всего остального». Дж. Локк, 1693 г.: «Дети ведь путешественники, недавно прибывшие в чужую страну, о которой ничего не знают. Поэтому совесть обязывает нас не вводить их в заблуждение». [1].

Педагогами и психологами было утверждено, что дети, являются маленькими исследователями. Поддъяков Н. Н. писал: «Фундаментальный факт заключается в том, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, все детские деятельности, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования» [2].

Цель исследования - рассмотреть эффективность опытно-экспериментальной деятельности над неживой природой, как средство формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось в октябре 2020 года в ГУО «Яслисад №14 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило

19 человек. В нем приняли участие воспитанники детского сада старшей группы №8. Возрастной диапазон обследуемых – от 5 до 7 лет.

Для организации опытно-экспериментальной деятельности за объектами неживой природы, были проведены следующие опыты и эксперименты, которые были разделены на 3 блока, в каждом блоке по 2 эксперимента.

Первый блок – Экспериментирование с воздухом: «Воздух работает», «Способ обнаружения воздуха, воздух невидим».

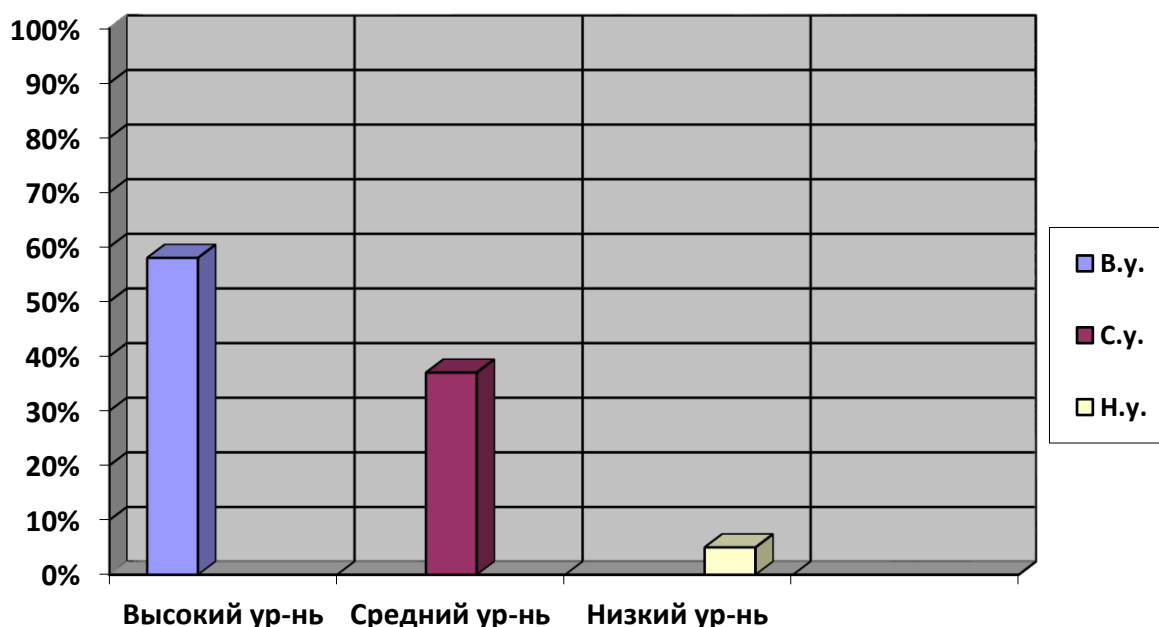
Второй блок – Экспериментирование с песком: «Свойства мокрого песка», «Сухой и мокрый песок».

Третий блок – Экспериментирование с водой: «Окрашивание воды», «Замерзшая вода».

При оценке результатов исследования оценивались следующие критерии: отношение к экспериментальной деятельности; целеполагание (активно высказывает предположения, обосновывает свое мнение); планирование (самостоятельно планирует свою деятельность, осознанно выбирает предметы и материалы. для самостоятельной деятельности); реализация (помнит о цели работы в результате всей деятельности, в диалоге с педагогом поясняет ход деятельности); рефлексия (способен устанавливать разнообразные временные последовательные связи, умеет делать выводы).

В результате эксперимента были выявлены следующие результаты: высокий результат показали 11 человек – 58%, средний результат – 7 человек – 37%, а низкий результат был только у одного человека – 5%. Что свидетельствует о хороших результатах данного исследования. Проводя систематическую работу, можно улучшить уровень остальных детей, используя эксперименты в различных видах деятельности (занятиях, нерегламентированной деятельности, игровой деятельности).

Шкала результатов



Таким образом, проведенная нами работа, показала, что применение опытов и экспериментов в работе педагога на занятиях и др. видах деятельности, позволит ребенку формировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных знаниях, выводах, установлении взаимосвязей, закономерностей. В процессе опытно-экспериментальной деятельности каждый ребенок получает возможность удовлетворить,

свойственную для него, познавательную активность, почувствовать себя ученым, исследователем и первооткрывателем.

Список цитированных источников:

1. Иванова, А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений / А.И. Иванова. — М: ТЦ Сфера, 2004. — 56 с.
2. Поддьяков, Н. Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности / Н.Н. Поддьяков// Педагогический вестник, 1997. — № 1. — С.6.

ПРОБЛЕМНЫЙ ВОПРОС КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКА

Цымбал И.В., Новикова А.Ю., студентки 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

На сегодняшний день вопрос активизации инициативного и самостоятельного поведения детей дошкольного возраста был и остаётся в ряду самых актуальных. В эпоху информатизации и компьютеризации особо важно создать подрастающему поколению ещё в дошкольном детстве условия для формирования и раскрытия своего внутреннего «Я». В условиях быстрого темпа изменения мира требуется не только теоретическая осведомлённость – владение знаниями, но и наработка практических навыков – умение добывать эти знания самому, оперировать ими, мыслить самостоятельно, творчески.

Проблемное обучение – это инновационное веяние в дошкольной педагогике, основанное на идеях американского педагога и психолога Джона Дьюи, который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу. Им была описана система образования, в основу которой автор положил не учебный план, а игровую и трудовую деятельность, так называемое «*обучение путем делания*».

Вопрос проблемного обучения освещается в работах И.Я. Лернера, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, Т.В. Кудрявцева, М.И. Махмутова, Л.П. Аристовой. Эти известные дидакты и психологи рассматривают процесс усвоения знания как спонтанный и неуправляемый. Материал, усвоенный дошкольником, является результатом удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях.

Используя в образовательном процессе метод проблемной ситуации, педагог стимулирует у дошкольников творческое мышление, развивает формирование познавательных умений и способностей.

С.Л. Рубенштейн говорил, что «...Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с противоречия. Проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс. В проблеме имеются неизвестные, как бы незаполненные места. Для их заполнения, для превращения неизвестного в известное необходимы соответствующие знания и способы деятельности, которые у человека поначалу отсутствуют» [1].

Ведущая мысль теории проблемного обучения – это перевод дошкольника в активную позицию по отношению к самому себе. Педагог не преподносит детям готовые истины, а учит их видеть и решать новые проблемы, открывать новые знания.

Выделяют три основных метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковую деятельность и самостоятельную исследовательскую деятельность.

В методе *проблемного изложения* педагог непосредственно сам определяет проблему, формулирует проблемную задачу, а также пути её решения и выдаёт результат. Дошкольники в этот момент являются активными слушателями.

Используя *частично-поисковый метод*, проблему также формулирует педагог, а дети в процессе изложения материала стараются сформулировать и оценить гипотезы,

ищут возможные методы, пути решения задач, пытаются подвести итоги по проведенному опыту/эксперименту и сделать вывод.

Исследовательский метод. Воспитанники сами формулируют проблему и ищут способы ее решения. Данный метод формирует у детей творческое начало, позволяет развить интерес за счет самостоятельной деятельности.

В процессе проблемного обучения деятельность детей проходит несколько этапов: появление проблемной ситуации, формирование проблемного вопроса; понимание первопричины затруднения и постановка проблемы; поиск способа решения проблемной задачи с помощью выдвижения догадок, гипотез и т.; доказательство гипотезы; проверка точности решения проблемной задачи.

В качестве примера рассмотрим первый этап проблемного обучения.

Проблемный вопрос как бы «возбуждает интерес» к поиску и решению гипотез и является содержательной стороной проблемного обучения.

Проблемный вопрос – это такая проблемная ситуация, которую дети в дальнейшем будут решать с помощью опоры на уже имеющиеся знания и практический опыт поиска. Другими словами, появляется проблема разрыва между имеющимися знаниями и новыми фактами.

А любой ли вопрос вызывает мыслительную деятельность? Чтобы это понять, необходимо рассмотреть условия, при которых вопрос будет проблемным. Во-первых, вопрос должен иметь логическую связь с понятиями и материалами, которые были изучены ранее. Во-вторых, вопрос содержит познавательную трудность. В-третьих, имеющимся запасам знаний, умений, навыков он не удовлетворяет.

Например, дети уже знакомы с планетами Солнечной системы и для рассмотрения предложим им два вопроса, касающиеся темы «Космос».

Какие планеты Солнечной системы вы знаете?

Для ответа в данном случае мы используем уже имеющиеся знания, но здесь нет нового материала.

Нет познавательной трудности, т.е. дети знают ответ на предложенный вопрос.

Знания у детей уже есть, и вопрос вполне доступен им, т.е. не несёт смысловой нагрузки.

Что такое парад планет?

Видим связь между знанием планет и новым материалом о движении планет (чёткость, ритм, скорость и т.п.).

Для ответа необходима целенаправленная мыслительная деятельность.

Есть знания о планетах и о параде, но нет понятия об их взаимосвязи.

Вывод: второй вопрос является проблемным

Выделяют три вида проблемных вопросов:

1. Проблемный вопрос охватывает понятия в рамках одного предметного направления. Например, курица весит 2 кг. Сколько она будет весить, если встанет на одну лапу?

Вопрос касается познавательно-исследовательской области, т.е. знаний в области математики.

Для решения задачи необходимо осуществить исследовательскую деятельность, например, принести весы и измерить рост/вес в обычном положении и на одной ноге. Этот опыт натолкнет детей на решение задачи

Новое знание — вес не меняется при изменении положения предмета.

2. Проблемный вопрос может носить междисциплинарный характер.

В рассказе Л.Н. Толстого «Прыжок» отец стреляет в сына. Любит ли отец сына?

Ответ на этот вопрос затрагивает следующие области:

«Чтение художественной литературы».

«Безопасность» (правила поведения на корабле).

«Познание» (почему мальчика заставляют прыгнуть в воду? Свойства воды и дерева).

«Социализация» (необдуманные действия одних людей подталкивают к опасным действиям других) и т. д.

3. Сюжетная задача в качестве проблемного вопроса, где основой является «сюжетная линия» (последовательно выполняя проблемные задания, можно познакомиться со строением водопровода для Смешариков, которые не знают, что это такое).

Важно помнить, что при внедрении проблемного обучения, мы прежде всего развиваем в детях самостоятельность, это означает, что необходимо самостоятельное выявление и формулировка проблемных моментов.

Планируя образовательную деятельность, нам необходимо, чтобы вопросы не возникали спонтанно. Это значит, что одной из задач педагога является создание таких условий, при которых ребёнок смог бы выделить проблему и самостоятельно сформулировать проблемный вопрос в нужное педагогу время.

Таким образом, используя прием постановки проблемного вопроса, педагог может развивать интеллектуальную инициативу детей дошкольного возраста. Проблемное обучение развивает мышление и творческие способности; способствует более прочному усвоению детьми знаний в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем; располагает к воспитанию активной творческой личности ребенка, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные задачи.

Список цитированных источников:

1. Кмито, О. Проблемный вопрос как этап формирования интеллектуальной инициативы дошкольника / О. Кмито // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 11. – С. 106–108.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – Издательство: Питер, 2002. – С. 720.

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Цымбал И.В., Новикова А.Ю., студентки 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Тенденции развития современной экономической и социально-культурной ситуации, динамика происходящих в мировом сообществе процессов, ускорение темпов обновления знаний, техники и технологий актуализируют необходимость владения педагогами новыми компетенциями, навыками работы в информационно-коммуникационной среде, проектированием, умения находить решения инновационного характера [1].

Применение ИКТ является эффективным условием организации образовательного процесса в деятельности УДО.

Педагогический потенциал использования информационно-коммуникационных технологий.

Во-первых, использование информационно-коммуникационных технологий содействует триединой цели дошкольного образования: образовательной, развивающей, воспитательной (целевой потенциал).

Во-вторых, содержание использования информационно-коммуникационных технологий носит как познавательный, так и эстетический, творческий характер (содержательный потенциал).

В-третьих, использование информационно-коммуникационных технологий способствует овладению детьми дошкольного возраста умственными операциями (анализ, синтез, обобщение и т. д.) (операционный потенциал) [2].

Вопрос о необходимости введения в активное использование информационно-коммуникативных технологий рассматривался ЮНЕСКО – «Всемирной доклад по коммуникации и информации», он же признан одним из основных национальных приоритетов современного образования.

Специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять интерактивные образовательные программы для детей дошкольного возраста:

- исследовательский характер,
- развитие широкого спектра навыков и представлений,
- высокий технический уровень,
- возрастное соответствие, занимательность [3].

Большое количество современных интерактивных программ доведены до «автотридактизма» – не требуют активного участия взрослого в процессе образовательной деятельности.

Среди белорусских обучающих программ можно выделить бренд «DEVAR». Это инновационный бренд, который создает создающий продукты с дополненной реальностью, графикой, анимацией.

Продукция DEVAR Kids — это литература для дошкольников и младших школьников с применением AR-технологий. Книги несут не только развлекательный, но и образовательный характер. Вариативность книг высокая – от интерактивных раскрасок, сказок до энциклопедий, атласов.

Как это работает (инструкция):

1. Взрослый выбирает книгу DEVAR и устанавливает на своё техническое устройство приложение DEVAR.
2. В приложении выбирается необходимая книга и вводится её уникальный код.
3. Гаджет размещается ровно над иллюстрацией, а когда картинка оживёт, устройство перемещается, чтобы рассмотреть сцену со всех сторон.



Российское издательство «Экзамен – Медиа» разработало серию «Наглядное дошкольное образование». В серию вошли интерактивные развивающие программы для индивидуальных и групповых занятий взрослых с дошкольниками: «Лото игры», «Говорящие картинки», «Игры со словами», «Лого ритмика», «Смотри и говори», «Шаг за шагом», «Игры для маленького гения». Эти программы помогут в проведении занятий по развитию как речи, так и мышления дошкольников. Игровые упражнения интерактивных развивающих программ способствуют тренировке органов дыхания и речи у детей дошкольного возраста, позволяют сформировать навык владения голосом, развить слуховое восприятие, слуховую память, произношение звуков и слов, расширить словарный запас и кругозор.

Программа «Лого игры» позволяет преобразовать голос в изображение на экране информационного средства. Система распознаёт голосовые параметры играющего (такие показатели, как высота, громкость, способы артикуляции), и в соответствии с этим планируется ход игры.

Программа «Лого ритмика» стимулирует двигательную активность дошкольников, направлена на развитие крупной моторики и зрительно-слухового восприятия ритма, темпа («Ритм в движениях»); развитие слухового восприятия неречевых звуков, различение темпа, ритма, тембра, громкости, ударных звуков и т.д. («Ритм в звуках»); выработку правильного произношения и интонирования, развитие слуховой памяти, плавности и беглости речи («Ритм в словах»).

Программа «Смотри и говори» разработана для расширения активного и пассивного словаря, улучшения произношения и развития коммуникативных способностей. Пособие состоит из блоков, связанных тематикой, они в свою очередь делятся на разделы: «Слова и выражения» и «Упражнения».

В разделе «Слова и выражения» дошкольник может рассматривать иллюстрации, прослушивать записи, проговаривать слова. Особенностью этого раздела являются дополнительные видеофайлы, позволяющие проследить не только за движением губ при произнесении конкретного слова, но и побуквенно преобразовать данное слово в язык жестов. Раздел «Упражнения» направлен на закрепление лексикона по темам, а также на развитие навыка различать изученные слова в связной речи.

Программа «Игры маленького гения» состоит из различных разделов, сгруппированных по уровню сложности. На первых этапах дошкольники знакомятся с элементарными представлениями о математике и запоминают буквы (последовательность в алфавите, начертание). Более сложные задания представляют собой счёт и составление слов, сопоставление картинок и названий предметов и т.д.



В целом, эффективное использование интерактивных программ в учебном процессе дает возможность оптимизировать образовательную среду и улучшить качество обучения.

Однако важно понимать, что эффект от использования интерактивных технологий во многом зависит от самого педагога, от того, как он использует потенциал программ.

Внедрение новых технологий требует постоянного обновления содержания и методов образовательного процесса, а также подготовки педагогов, способных детально изучать и внедрять эти технологии в образовательный процесс.

Список цитированных источников:

1. Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. статей / БГПУ им. М.Танка. – Минск, 2011. – С. 5-9.
2. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2010–2020 годы. [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/pedklass/koncepciya.pdf>. – Дата доступа: 15.12.2020.
3. Шкнай, Л. В. Информационно-коммуникационные технологии в развитии детей дошкольного возраста: история и современность / Л. В. Шкнай // Пралеска. – 2016. – № 12. – С. 30 – 34.

МЕДИООБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шарапова И.А., кандидат педагогических наук, доцент
Каспирович А.Г., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Сегодня в медиaprостранстве слишком много низкопробной информации, в плане содержания и художественного контента. И для современного общества необходимо грамотное и безопасное общение со средствами массовой коммуникации и информации, а также обучение молодого поколения для их правильного использования, так как медиaprостранство для детей становится обычным явлением.

Медиаинформационные технологии занимают одно из первых мест по уровню потребления среди детей и являются комплексным средством освоения окружающего мира, играют огромную роль в их воспитании, образовании, культурном развитии. Ежедневно с раннего возраста дети смотрят телевизор, сталкиваются с рекламой на каждом шагу, играют в компьютерные игры, имеют медийный опыт и стойкие медийные предпочтения: любимые мультфильмы, компьютерные игры и т.д. И такой досуг с массмедиа, к сожалению, не всегда контролируется родителями. Контроль родителей порой заключается не в качественно выбранном контенте, а в ограничениях по времени пользования гаджетом. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что чрезмерное увлечение средствами массовой коммуникации крайне негативно сказывается на зрении, психологическом и физическом состоянии воспитанников.

Большая часть родителей не обладает необходимыми знаниями о том, как и какие из медиаматериалов будут качественны в художественном плане и также в дальнейшем послужат основой для развития медиакомпетентности личности будущего школьника. Поэтому перед родителями и педагогами стоит много вопросов: как подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, как воспринимать различную информацию, научить ребенка понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, как обучать детей правильно воспринимать информационный поток. Это действительно необходимая сторона образования и воспитания. И в данном случае речь должна идти даже не столько о медиаграмотности детей, как о медиаобразовании во всей полноте этого понятия.

Медиаобразование – это актуальное и специальное направление педагогики. Медиаобразование (англ. media education от лат. media – средства) – направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.).

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [1].

Многие современные исследователи (Л.С. Баженова, Е.А. Бондаренко, А.В. Федоров, И.В. Челышева и др.) обращают внимание педагогов на осуществление медиаобразовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Медиаобразование – это не информатика, и мы не ставим цель обучения работе с компьютером. А наша цель состоит в том, чтобы способствовать всестороннему развитию личности ребёнка средствами медиаобразования [2].

Для того чтобы подготовить будущих и действующих педагогов к медиаобразованию, нужны не только показатели медиакомпетентности личности преподавателей, но

и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых им для медиаобразовательной деятельности. Если изучить слова А.В. Федорова, то он трактует профессиональную медиакомпетентность педагога так, что это совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста.

На медиакомпетентность педагога влияют показатели:

- мотивационный – стремление педагога к саморазвитию в области медиаобразования, стремление к поиску материалов для образовательной деятельности;
- методический – теоретико-педагогические знания педагога в медиаобразовании;
- практико-операционный – качество медиадеятельности в процессе образования, частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;
- креативный – практические умения для самостоятельного выбора и создания медиатекстов различных видов и жанров [3].

Первые два года жизни ребёнка великий учёный в области психологии Л. С. Выготский охарактеризовал, как доречевую стадию развития, наблюдается синергия этих процессов, линия мышления и речи начинают развиваться совместно. Речевое мышление в свою очередь, будет запаздывать в становлении, поскольку при просмотре телепередач и в компьютерных играх ребёнку нет необходимости использовать ни внешнюю, ни внутреннюю речь.

Таким образом, неконтролируемое потребление некачественной и не соответствующей возрасту медиаинформации препятствует формированию речи и артикуляции, не даёт детям стимулов, необходимых для формирования двигательных навыков и органов чувств. Это может привести к дефициту в формировании функций головного мозга, а значит, пострадают творческие способности и формирующаяся личность.

Обучение детей в учреждениях дошкольного образования медиаграмотности считается актуальным и необходимым, так как этот возраст сензитивен к восприятию аудиовизуальной информации. Медиаграмотность будет способствовать формированию умений детей перевода визуальной информации в вербальную, что положительным образом отразится на развитии их речи.

В настоящее время наиболее широкое распространение получили такие виды мультимедийного оборудования, как: мультимедиа проекторы, слайд-проектор, видеостены, светодиодный экран, видеопроектор, плазменная панель, видеокамера, компьютер и DVD-проигрыватель.

Таким образом, информационные технологии расширяют возможности родителей, педагогов в сфере раннего обучения детей, при помощи компьютера интенсивно развиваются интеллектуальные и творческие способности. Такое оборудование дает возможность организовать образовательную деятельность для понимания и восприятия современного ребёнка, но необходимо учитывать возрастные особенности детей. При этом возрастает интерес к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей, поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять информационные технологии.

Список цитированных источников:

1. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников / «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» – международный информационно-аналитический журнал № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-publish.ru/ranepa/2018-I/content/books/book15.pdf>. – Дата размещения: 09.09.2014. – Дата доступа: 28.11.2020.
2. Проблемы медиаобразования / ResearchGate [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/278519887_Problemy_mediaobrazovania_nauchnaa_skola_pod_rukovodstvom_AVFedorova. – Дата размещения: 09.11.2007. – Дата доступа: 28.11.2020.
3. Теоретические основы медиаобразовательной деятельности СМИ / EvArtist [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text23/0006.htm>. – Дата размещения: 15.04.2008. – Дата доступа: 28.11.2020.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В УКРЕПЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шереленкова А.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., ст. преп.

Введение. Самая важная и сложная проблема на сегодняшний день, которую должны решать взрослые, как родители, так и педагоги – это сохранение и укрепление психологического здоровья детей, сохранение и укрепление эмоционального благополучия, душевного комфорта воспитанников. Именно социальное окружение дошкольников должно содействовать возникновению и сохранению у воспитанников преимущественно позитивного мироощущения, чувства защищенности, принятия взрослыми и сверстниками. Появление данной проблемы, применительно же к воспитанникам детского сада она приобретает еще большую остроту, актуальность. При решении этой проблемы, в условиях детского сада, используются наряду с общими подходами, стратегиями, и специфические. Анализ научно-методической литературы показал, что от педагогов зависит укрепление психологического здоровья детей посредством:

- предупреждения отклонений в их эмоционально-личностном развитии;
- повышения представления ребенка о собственном «Я», формирования уверенности в своих силах;
- приобщения воспитанников к основам психологической культуры;
- обеспечения безопасности психологическому здоровью ребенка (недопущение бестактного, травмирующего детскую психику общения взрослого в системах: «педагог – ребенок», «помощник воспитателя – ребенок»; предупреждение агрессивного поведения детей; содействие в повышении уровня психологической культуры педагогов и родителей и др.).

Актуальность исследования проблемы психологической культуры и психологического здоровья детей дошкольного возраста обусловлена их главной ролью в социальной адаптации, общении, успешном личностном развитии.

Цель нашего исследования: изучение методических основ овладения психологической культурой как важное направление в сохранении и укреплении психологического здоровья воспитанников учреждений дошкольного образования.

Основная часть статьи. Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы: теоретический анализ литературы, изучение опыта деятельности учреждений дошкольного образования.

Исходя из актуальности данной проблемы, нами на базе ГУО «Ясли-сад № 69 г. Витебска» было проведено экспериментальное исследование. Эксперимент проводился в несколько этапов:

- 1) изучение научно-методической литературы;
- 2) изучение учебных планов, программ;
- 3) посещение учебных занятий, мероприятий и оценка эффективности используемых методов.

Следует отметить, что в литературе под психологической культурой следует понимать в первую очередь способность и готовность решать проблемы взаимодействия с социальным окружением и с самим собой так, чтобы не тормозить процесс личностного развития [1].

Развитие психологической культуры предполагает внимание к внутреннему миру, душе ребёнка, к его увлечениям и интересам, чувствам и переживаниям, способностям и задаткам, его отношению к себе, к родителям, к сверстникам, к окружающему миру. Из

этого можно сделать отсылку к существованию уникального детского мира, обладающего собственными представлениями о мире и о людях, социальных нормах и правилах, наследуемых из поколения в поколение детей традиционных форм фольклорных текстов. Формирование психологической культуры – это выстраивание «мостиков» между тем опытом человека, в котором он выработал свою доконцептуальную психологическую культуру, и научным уровнем психологической культуры [2].

Дошкольный период в научно-методической литературе рассматривается как возраст первоначального возникновения психологической культуры. Процесс формирования психологической культуры у детей – субъект-субъектное взаимодействие. Процессы преобразования отдельных компонентов психологической культуры происходит неравномерно, так как особенности субъектов образовательного процесса имеют качественные различия в их психологической культуре. С момента рождения ребенка его основной возрастной потребностью является потребность в эмоциональном общении с взрослыми, в первую очередь, с матерью. Главную роль играют экспрессивные средства общения (улыбка, другие мимические проявления, позы) и чувствование взрослым ребенка, сила эмоций, проявляемых по отношению к ребенку. При удовлетворении возрастных потребностей у ребенка проявляются психические новообразования возраста. В раннем детстве обучение психологии ребенка сводится к восприятию окружающего мира, элементарном понимании его.

По результатам экспериментального исследования в ГУО «Ясли-сад № 69 г. Витебска» нами были сделаны следующие выводы: овладение психологической культурой – необходимый значимый критерий психологического здоровья ребенка. Основными средствами овладения психологической культурой и одновременно показателями эффективности работы воспитателя данного учреждения образования (совместно с психологом) в данной сфере являются:

- развитие коммуникативных способностей детей, овладение коммуникативными умениями и навыками (умение договориться, разрешать конфликты «мирным путем» и т.п.);
- повышение числа детей в группе с позитивной «Я-концепцией», эмоционально-ценностным отношением к себе и одновременно проявляющих интерес к окружающим, уважение, сопереживание к близким, сверстникам;
- гармонизация взаимоотношений в группе; позитивные стремления, связанные с саморегуляцией, самоактуализацией, самоопределением;
- стремление к творчеству, его проявление в сфере общения, принятие ценности «творчества» во всех его проявлениях;
- возникновение психологической наблюдательности (у дошкольников), повышение её уровня, оценка своих качеств, поведения, деятельности, общения;
- укрепление психологического здоровья воспитанников; сближение позиций педагога и родителей в отношении детей, повышение их интереса к психологической культуре (её уровня), возникновение чувства «мы».

Заключение. Значимое место в процессе приобщения детей к психологической культуре занимает игра, как ведущая деятельность в дошкольном детстве. Приобщение детей к психологической культуре в дошкольном учреждении имеет ряд особенностей. Во-первых, необходим учет педагогами и психологом «психологической предобразованности» ребенка. Во-вторых, выявление жизненных психологических знаний и понятий, которые ребенок приобретает до специального обучения в условиях дошкольного учреждения. Особенно важно отношение, внимание педагога и психолога к «детской субкультуре», участие в ней и сотрудничество с воспитанниками. Учитывая сензитивность дошкольного периода к художественной деятельности, педагогу очень важно применять ее, тем самым приобщая своих воспитанников к психологической культуре.

Список цитированных источников:

1. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО «ФУАинформ», 2003. – 312 с.
2. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дисс. ... д-ра психол. наук / В.В. Семикин. – СПб., 2004. – 23 с.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шишова Л.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Уроки литературного чтения играют определяющую роль в формировании читательской грамотности младшего школьника. Задаче обучения чтению всегда придавалось колоссальное значение, но развитие умений работы с текстом является новой задачей для современной школы, реализующей требования образовательного стандарта. Соответственно, успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у учащихся читательской грамотности.

Читательская грамотность в общем смысле определяется как потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития. В процессе формирования читательской грамотности предполагается приобретение и развитие таких умений как готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации), способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной деятельностью, ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [1]. Эти умения формируются в большей степени во время обучения в начальной школе. Поэтому формирование читательской грамотности именно в начальной школе придается большое значение.

Основная часть. Цель работы – определить актуальный уровень сформированности читательской грамотности у учащихся 4-го класса.

Материал и методы. Исследование проводилось в декабре 2020 года на базе ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска имени Е.Ф. Ивановского». В исследовании приняли участие 26 учащихся 4 класса. В качестве методов исследования была использована диагностика, которая включала 8 вопросов, на каждое читательское умение по 2 вопроса. В работе оценивалась сформированность четырех групп читательских умений:

1. Общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
2. Нахождение информации, данной в явном виде;
3. Интерпретация текста и обобщение информации;
4. Анализ содержания текста его формы и оценка.

Выполнение заданий требовало обращения к информации из прочитанного текста, а также к своему личному опыту. Для понимания того, насколько учащиеся умеют строить рассуждения, в работу были включены задания закрытого и открытого типа: 5 заданий с выбором одного правильного; 3 задания с открытым ответом – кратким или развернутым. Методика была проведена на уроке литературного чтения. Время выполнения задания было строго не ограничено. Ответные бланки у учащихся собирались по мере выполнения теста.

Обработка результатов. Для обработки результатов мы пользовались следующей ориентировочной шкалой: 0-2 балла (низкий уровень понимания текста), 3-4 баллов (средний уровень понимания текста), 5-6 баллов (высокий уровень понимания текста).

Результаты и их обсуждение. В таблице 1 показано то, насколько успешны учащиеся 4 класса в выполнении заданий на разные группы читательских умений.

Таблица 1 – Результаты исследования 4 класса

Группа читательских умений	Количество учащихся справившиеся с заданиями, %
Общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла	54
Нахождение информации, данной в явном виде	46
Интерпретация текста и обобщение информации	38
Анализ содержания текста его формы и оценка	36

По полученным данным, у учащихся 4 класса были диагностированы следующие уровни понимания текста:

- Высокий уровень понимания текста

В 4 классе учащихся с высоким уровнем понимания текста 10 человек, что составляет 38 % учащихся класса. Это означает, что учащиеся продемонстрировали способность делать собственные выводы, основываясь на тексте, понимать существенные сообщения текста, и способны к интерпретации событий, описанных в произведении.

- Средний уровень понимания текста

В 4 классе учащихся со средним уровнем понимания текста 10 человек, что составляет 38 % учащихся класса. Это значит, что учащиеся этого уровня продемонстрировали умение вычитывать события и действия, данные в явном виде, интерпретировать очевидные основания действий героев.

- Низкий уровень понимания текста

В 4 классе учащихся с низким уровнем понимания текста 6 человек, что составляет 24% учащихся класса. Учащиеся данного уровня успешно справлялись с заданиями поиска и извлечения явно описанной информации в тексте, либо такой информации, которая сообщается в начале текста.

Заключение. Таким образом, сложнее всего учащимся даются задания, где необходимо анализировать содержание, язык и структуру текста, оценивать полноту и достоверность информации. Интерпретация текста также вызывает сложности. Чуть больше учащихся справляются удается поиском информации, представленной в явном виде. Лучшее всего школьники справляются с заданиями, где существуют некоторые недосказанности, где нужно самостоятельно сформулировать вывод, это задания на ориентацию в содержании текста. По результатам анализа выполненных работ становится понятно, что не у всех учащихся сформирован навык работы с информацией.

Список цитированных источников:

1. Матвеева, Е. И. Деятельностный подход к обучению в начальной школе. Урок литературного чтения / Е.И. Матвеева, И.Е. Патрикеева. – М.: Вита-Пресс, 2012. – 176 с.

ПОНИМАНИЕ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ТЕКСТА КАК НАВЫК ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Шишова Л.В., Морецкая М.В., студентки 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Полноценный навык чтения – это основа дальнейшего успешного обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и способ общения.

Успешное овладение навыком чтения – одна из главных задач начального образования. И она чрезвычайно актуальна. Это связано с тем, что чтение является фундаментом всего последующего образования

Большое внимание изучению вопроса о формировании навыка чтения в психологии уделяли такие ученые как Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др., в психофизиологии А.П. Бизюк, Н.И. Жинкин, в педагогике А.К. Аксенова, Н.Н. Светловская и др.[1].

Однако на сегодняшний день общепризнанным фактом является снижение у школьников интереса к чтению, а таким образом снижается и умение выразительно, бегло, осмысленно читать, выдвигать и объяснять гипотезы после прочитанного.

Можно говорить также о том, что тенденции к уменьшению читательской неграмотности детей в ближайшее время не намечается. Причиной этому является влияние в начальные школы учащихся с неярко выраженными (парциальными) нарушениями в физическом, психофизическом, психическом, речевом, умственном развитии [2]. И таким образом этим детям труднее усваивать предлагаемый учителем материал.

Основная часть. Цель работы – изучение понимания смыслового компонента текста как навык чтения младшими школьниками.

Материал и методы. Исследование проводилось в октябре 2020 года на базе ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска имени В.З. Хоружей». В исследовании приняли участие 20 учащихся 3 класса. В качестве методов исследования была использована методика дополнения языкового знака. Методика была проведена на уроке литературного чтения. Время выполнения теста было строго не ограничено. Ответные бланки у учащихся собирались по мере выполнения теста.

Обработка результатов. Для обработки результатов мы пользовались следующей ориентировочной шкалой: 0–4 балла (слабый уровень понимания смыслового компонента текста), 5–7 баллов (средний уровень понимания смыслового компонента текста), 8–9 баллов (хороший уровень понимания смыслового компонента текста), 10 баллов (высокий уровень понимания смыслового компонента текста).

Результаты и их обсуждение. Результаты данной методики показали следующие результаты. Среди 20 учащихся 0–4 балла набрали 13 младших школьников, что составило 65%. 6 учеников набрали 5–7 баллов, что составило 30%. И 1 ученик набрал 8 баллов, что составляет 5%.

У 65% учащихся единицей восприятия текста выступает отдельное слово или часть слова, т. е. обладают слабым уровнем понимания смыслового компонента текста. Такие дети, как правило, воспринимают смысл только таких текстов, которые состоят из коротких простых фраз, и по объему не прочитают не только книги, но и тексты в учебниках. У 30% учащихся средний уровень понимания смыслового компонента текста, единицей восприятия текста является словосочетание. Смысл предложения ребенок понимает не сразу, а как бы складывает из двух-трех частей. Такие дети не могут читать

литературу художественную и писать сочинения. У 5% учащихся увиден хороший уровень понимания смыслового компонента текста, единицей восприятия текста является целое предложение, смысл которого ребенок схватывает сразу.

Анализ данных показал, что учащиеся 3 класса с трудом понимают, то что они читают, они, видя перед собой большие по объему тексты не пытаются их медленно разбирать, а пользуются методом угадывания слов по их общему виду, ориентируясь на начало слова или на корневую основу и опуская второстепенные части. Предлоги с их управляющей ролью также не воспринимаются. При таком чтении все предложение может пониматься неверно. Смысл длинных предложений оказывается недоступен детям еще и потому, что, добираясь до их конца, они уже не помнят слов, с которых они начинали. Мелкий шрифт осложняет понимание, так как восприятие слов осуществляется по элементам (по слогам и по буквам), а зрительное их выделение оказывается затруднительным. Если дети не ведут пальцем по тексту, то вообще не может воспринимать последовательность букв, так как они зрительно сливаются в неподдающиеся узнаванию комплексы, выпадающие из поля внимания. При слабом уровне понимания смыслового компонента текста дети пишут настолько неграмотно, что обычно получают диагноз «дисграфия». Делают много ошибок при списывании текстов, так как не могут пользоваться смысловым контролем, а используют только визуальный, диктанты же, изложения и сочинения не может писать совсем.

Заключение. Таким образом, необходимость проведения исследования понимания смыслового компонента текста как навык чтения младшими школьниками, обуславливается непосредственно тем, что чтение является средством приобретения новых знаний, необходимых для дальнейшего обучения. Учащийся, который не научился читать или плохо умеет это делать, не может успешно приобретать знания и использовать их на практике. Ведь процесс школьного обучения всегда предполагает самостоятельную работу детей, прежде всего работу над книгой. Недостаточное овладение учащимися техникой чтения, а главное умением понять прочитанное, будет сопровождаться серьезными трудностями в учебной работе, которые могут привести к неуспеваемости. Поэтому первостепенная задача учителя начальных классов: каждый ученик начальной школы должен овладеть прочным и полноценным навыком чтения.

Список цитированных источников:

1. Максакова, В.И. Теоретические основы и методика воспитания младших школьников. – М.: Владос, 2006. – 240 с.
2. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. – М.: КАРО, 2007. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шнипова А.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Произношение – это базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Нарушение фонематической правильности речи, неадекватное интонационное оформление её говорящим ведет к коммуникативным ошибкам. В школьной практике использование песен для развития фонетических навыков может оказать действенную помощь учителю, особенно на начальном этапе обучения, который является самым трудным и ответственным: на этом этапе необходимо не только познакомить учащихся с правильной артикуляцией

и интонацией, но и сформировать прочные фонетические навыки, которые сохранились бы в дальнейшей языковой практике обучающихся.

Основная часть. При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гез Н.И., Гебель С.В., Зимней И.А., Никитенко З.Н., Павловой Е.А., Пассова Е.И.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка эффективности использования песен при обучении фонетике английского языка во время педагогической практики в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска».

Английское произношение для носителей русского языка может представлять определенные трудности вследствие несовпадения фонетических характеристик ряда звуков, в результате чего учащимся приходится формировать новую артикуляторную базу. Практика показывает: даже если учащийся строго следует каноническим указаниям (определенное положение губ, соответствующее положение языка по горизонтали и вертикали и т.д.), ему крайне редко удастся точно передать тот или иной звук. Например, для того чтобы гласный звук приобрел именно английское звучание, школьник должен «увидеть», «почувствовать» этот гласный, представить его себе во всем объеме, со всеми возможными слуховыми, зрительными и пространственными ассоциациями. Такой эмоциональный «портрет» гласного важно нарисовать при самом первом предъявлении его учащимся. Поясним сказанное подробнее.

При описании и произнесении нового гласного для его эффективного усвоения учителю рекомендуется дать целый ряд его эмоциональных оценок, словно звук является предметом одушевленным. Эти оценки могут быть как качественного, так и сравнительного плана («мечтательный», «холодный», «строгий», «скучный», «живой»; «желтый», а также: «как цыпленок», «как бархат» и т. д.). Законченный же образ гласного складывается у школьника сначала после прослушивания песни, а затем – после пения песни вместе с учителем или исполнителем.

Роль пения при постановке английского произношения в детской и даже во взрослой аудитории трудно переоценить. Однако было бы неверно предположить, что английское произношение можно успешно поставить исключительно «на песнях». Песни используются лишь как яркое средство эмоционального воздействия, способствующее восприятию и адекватному воспроизведению звука. Например, тренировка гласного звука может производиться следующим образом: звук [ɑ:] «красивый», «сочный», «резонансный»; его можно сравнить с темно-красным бархатом или розой. Этот гласный как бы подсвечивается изнутри. При произнесении [ɑ:] ученику следует представить, что он находится в прекрасном расположении духа. С таким же настроением рекомендуется исполнять песню, посвященную тому звуку:

*Charles, Bart, Barbara,
Arthur, Martha, Margaret,
Sanders, Frances, Martin, Mark –
They are all now in the park.*

Прослушивание и пение песен эффективно не только при введении того или иного гласного или согласного, но и при дальнейшей работе над английским произношением. Это может быть: 1) целенаправленная тренировка какого-либо гласного или согласного звука в песне; 2) пение песни с целью исправить спонтанно допущенную кем-либо из учащихся фонетическую ошибку; 3) просто пение как совершенно необходимый на уроке момент релаксации.

Работая над фонетикой, необходимо обращать внимание и на мелодику песни – чередование ударных и безударных слогов и слов с одновременным повышением или понижением интонационного рисунка. Понимание мелодики значительно облегчает работу над произношением.

Что же касается ударения и ритма, то на начальном этапе обучения желательно подбирать такие песни, в которых музыкальные такты акцентируются на словах, несущих в обычных ситуациях ядерные ударения. Это позволяет учащимся быстрее овладеть навыками распределения ударений во фразе: важные для коммуникации слова ассоциируются с сильным ударением, функциональные слова – с безударностью.

Разучивание песни с учащимися в самом обобщенном виде рекомендуется проводить следующим образом [1, с. 9–10]:

1. Текст песни записывается учителем на доске с возможным подстрочным переводом.
2. Учитель читает медленно и выразительно текст песни на английском языке с паузами, в которых учащиеся повторяют за ним каждую строчку по 2-3 раза. Затем текст песни читается без пауз.
3. Далее учащимся предлагается прослушать песню в музыкальном сопровождении.
4. Песня разучивается с помощью паузированной записи.
5. Еще раз слушается запись песни.
6. Песня исполняется учителем и учениками.
7. Если позволяет содержание, песня исполняется ребятами по ролям, инсценируется.

Работа над фонетической стороной песни может занять ряд уроков, особенно если песня состоит из нескольких куплетов. Вначале, на первом уроке, отрабатывается чтение куплета: звук → сочетание звуков → слово → словосочетание → текст → фонетический конкурс.

Далее можно предложить следующую детализированную систему работы по использованию песен для формирования навыков произношения:

1. Напеваем про себя: детям не приходится беспокоиться о том, хороший ли у них голос и правильно ли они произносят звуки.
2. Постукивание: попытка сконцентрироваться на рифме. Ребята хлопают, когда слышат определённый звук или слово.
3. Групповое пение: сначала весь класс, потом – в группах. Это обычно самый решающий этап. Будьте уверены в том, что дети знают, что им нужно петь. Делайте звук громче/тише, чтобы они поняли и не забывали, что они не одни, и вы можете услышать среди голосов чей-то отдельный.
4. Лидирующая группа: если у вас есть хорошая группа и если кто-то у них играет на музыкальных инструментах, научите их и позвольте им быть лидирующей группой в классе. Это поможет создать более раскрепощённую атмосферу на занятии.

Заключение. Опыт показывает, что исполнение песен приносит обучающимся большое эстетическое удовольствие и вместе с тем вызывает у них желание совершенствовать свои произносительные навыки. Вместе с тем эффективность учебного процесса обеспечивается хорошо продуманной методикой его организации.

Список цитированных источников

1. Колесникова, И.Е. Игры на уроке английского языка / И.Е. Колесникова. – Минск: Народная асвета, 1990. – 110 с.

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОМ САДУ

Шнипова Т.А.

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

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

Введение. Литература сопровождает ребёнка с первых дней его жизни. Она играет важную роль в воспитании подрастающей личности ребенка.

В то же время современная социокультурная ситуация затрудняет этот процесс. Современное общество, еще в недавнем прошлом «читающее», превратилось в «смотрящее». Угасание интереса к чтению, к книге негативно отразилось на взрослых и, как следствие, крайне отрицательно повлияло на детей, на их личностную культуру [1, с. 363].

Е. А. Колосова считает, что процесс приобщения детей к литературе несет в себе огромный социальный смысл. Основные социально важные знания, образцы социализированной личности аккумулируются в письменной культуре и передаются с помощью чтения, которое является в современном обществе одним из механизмов социализации [2, с. 11–17].

Детское чтение как социализационный механизм имеет наибольший эффект в раннем возрасте в процессе первичной социализации, тогда как на более старших возрастных этапах доминируют иные формы деятельности [2, с. 16].

Детям, которые только начинают познавать окружающий их мир, нужны книги, которые подготавливают их к активной жизни в обществе. Художественное слово играет важную роль в процессе формирования ценностей, гуманных чувств. Художественная литература приводит к большим изменениям в эмоциональной сфере ребенка, способствует появлению живого отклика, меняет отношение к вещам, перестраивает субъективное мировоззрение. Произведения для детей применяются как одно из средств развития доброты, отзывчивости, гуманности в личности любого человека: доброты, честности, верности, правдивости, патриотизма. В том числе, А. Хролец пишет, что детские произведения обеспечивают переход гуманистических ценностных ориентаций во внутреннее достояние личности ребёнка любого возраста [3, с. 23–29]. Посредством книг ребенок познает прошлое, настоящее и будущее мира, учится анализировать события, происходящие в нем, приобщается к нравственным и культурным ценностям.

Главная цель приобщения детей к художественной литературе в дошкольном возрасте - литературное развитие дошкольников. Что собой представляет литературное развитие дошкольников? Каковы критерии литературного развития воспитанников дошкольного возраста? В каких формах происходит литературное развитие дошкольников по образовательной области «Художественная литература»?

Основная часть. Проблема литературного развития детей неоднократно становилась предметом изучения ученых и исследователей гуманитарной области знания [4, с. 363].

Понятие литературного развития трактуется исследователями как способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами» (Н. Д. Молдавская); как реализация опыта общего психического развития ребенка с акцентом на область эмоционального в читательском восприятии (В. Г. Маранцман); как воплощение в жизнь литературных способностей, таких как впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, подразумевающее отчетливое и яркое представление, как непосредственно наблюдаемых впечатлений, так и образов, создаваемых словесно, проявляющееся «...в легкости образования ассоциаций между словом и образами» (А. Г. Ковалев,

А. Маслоу); как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности (О.В. Акулова, Н.Д. Молдавская, О.Н. Сомкова) [1, с. 363–364].

Литературное развитие, по сути, происходит в процессе восприятия дошкольниками текста, читаемого взрослым. Особенностью читателя-дошкольника является то, что он не умеет читать. Его читательская деятельность базируется на ином типе восприятия искусства – слуховом. При этом воспитанникам дошкольного возраста доступны такие подвиды читательской деятельности, как слушание, разглядывание иллюстраций, размышление над услышанным, переживание происходящего в художественном тексте. Воспринимаемые на слух разнообразные тексты постепенно усложняются от группы к группе по структуре, содержанию, жанровым особенностям. Вначале побуждаемые взрослым, затем самостоятельно, дети уже могут предугадывать события и их последствия, исходя из накопленного ими опыта, в том числе и опыта решения разнообразных и постоянно усложняющихся читательских задач. По мнению И.Н. Арзамасцевой, С.А. Николаевой, чтение художественной литературы стимулирует развитие ребенка: даже в дошкольном возрасте при помощи взрослого ребенок может понять многое и выйти за пределы того, на что способен самостоятельно [5, с. 8].

Литературное развитие — процесс возрастной, так как по мере развития кругозора ребенка, накопления читательского опыта, восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. Но это и учебный процесс: характер обучения обязательно сказывается на ходе литературного развития, причем может не только способствовать его развитию, но и из-за неумелых действий педагога затормозить его.

Одним из важных вопросов литературного развития детей дошкольного возраста является вопрос о критериях литературного развития. Единого взгляда на критерии литературного развития дошкольников еще не выработано. Психологи подчеркивают, что развитие предполагает не только количественное накопление знаний, умений, опыта, но, главным образом, внутренние изменения структурных психических образований, усиливающие способность самостоятельного решения задач, не встречавшихся ранее.

Рассмотрение процесса литературного развития под углом зрения взаимодействия его с процессом обучения выдвигает на первый план проблему критериев, или показателей, литературного развития. К ним, на наш взгляд, можно отнести:

1. Читательский интерес.
2. Расширение «читательского» опыта в т.ч. «опыта слушания».
3. Художественное восприятие и понимание текста.
4. Активное использование накопленного литературного опыта в разных видах деятельности: изобразительной, игровой, театрализованной, в общении и сочинительстве.

Произведения художественной литературы активно включаются в детскую деятельность на всех возрастных этапах. Литературному развитию ребёнка уделяется большое внимание в учебной программе дошкольного образования. Программа задумана и реализована, как комплексная, т.е. охватывающая все основные стороны воспитания, образования и развития детей в дошкольном возрасте.

Важнейшей формой организации ознакомления дошкольников с художественной литературой в учреждении дошкольного образования являются специальные занятия (разных типов), где педагог целеустремленно решает определенные задачи литературного развития дошкольников. Вместе с тем, В. В. Гербова указывает на необходимость систематичности процесса приобщения дошкольника к художественной литературе, чтение детям каждый день, решение программных задач не только на занятиях, но и вне их [6, с. 4].

Заключение. Несмотря на то, что дошкольный возраст является преимущественно «нечитающим» и слуховым, ребенок способен осуществлять действия, характерные для обычного читателя. В то же время приобщение к чтению – это педагогически обоснованная деятельность, осуществляемая в учреждении дошкольного образования. Определяющую роль в ней играет воспитатель. Содержание образовательной области «Художественная литература» направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении и восприятии книг. Воспитатель дошкольного учреждения должен помочь дошкольникам полноценно воспринять литературное произведение, учитывая их маленький жизненный опыт, а значит, и небольшой образно-чувственный опыт. Вместе с этим целью литературного развития должно стать развитие психических процессов, определяющих качество такой сложной умственной деятельности, как художественное восприятие: наблюдательности, воссоздающего воображения, способности к сопереживанию, эмоциональной и образной памяти, чувства поэтического слова. Это происходит в ходе анализа и оценки воспитанниками дошкольного возраста читаемого произведения, выражения личностного отношения к нему.

Литературное развитие дошкольника можно определить как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к их отражению. Важное в литературном развитии дошкольников имеет рациональное преподнесение литературного материала детям.

Список цитированных источников:

1. Арзамасцева, И. Н. Детская литература: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – М.: Академия, 1997. – 448 с.
2. Гербова, В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации / В. В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 80 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.
4. Колосова, Е.А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования
5. Фишер, В. Я. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования / В. Я. Фишер, М. А. Кухар // Вестник ТГПУ. – 2014. – №11. – С. 147-153. 14. Koralek, D. Reading Aloud with Children of All Ages [Digital resource] / D. Koralek URL: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200303/ReadingAloud.pdf>.
6. Хролец, О.И. Использование потенциала детской литературы в формировании гуманистически-ценностных ориентаций детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.И. Хролец // Обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания в учебных заведениях. – Ровно : РГГУ, 2011. – 283 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Яковлева Д.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Художественная литература является одним из значимых средств в решении задач воспитания подрастающего поколения, формирования личности в педагогической теории и практике. Произведения художественной литературы – это один из важных и доступных источников формирования представлений о социальных ролях мужчины и женщины, о качествах мужественности и женственности, так как является отражением существующих в обществе гендерных стереотипов. Данное положение обусловило актуальность проведенного нами исследования. Цель данной статьи – раскрыть особенности использования художественных текстов в процессе формирования у воспитанников дошкольных учреждений гендерных представлений.

Отбирая литературу для детей, нужно помнить, что моральное, нравственное воздействие литературного произведения на ребенка зависит, прежде всего, от его художественной ценности. Можно утверждать, что художественное произведение должно затрагивать душу ребенка, чтобы у него появилось сопереживание, сочувствие герою [1]. В методической литературе обозначены следующие принципы отбора художественных произведений для решения задач гендерного воспитания дошкольников: доступность; эмоциональная привлекательность; динамичность сюжета; эмоциональное и образное описание главных героев; проявление героями качеств мужественности, женственности.

Педагогу необходимо подбирать художественные произведения в зависимости от конкретных воспитательных задач, которые он хочет решить. В гендерном воспитании возможно использование художественных произведений разных жанров и тематики:

- произведения, отражающие традиционные мужские и женские виды деятельности (профессии, спорт);
- произведения о детях, проявлении мальчиками и девочками качеств мужественности, женственности;
- произведения о семье, знакомящие дошкольников с семейными ролями и ценностями.

Рассмотрим возможности произведений разных жанров и содержания в решении задач гендерного воспитания дошкольников. Важное место в гендерном воспитании дошкольников принадлежит сказкам. В гендерном отношении все сказки можно условно разделить на три группы:

- «мужские», где главный герой – мужской персонаж. К «мужским» сказкам можно отнести все мифы и легенды о героях, а также сказки, главные герои которых принадлежат к мужскому полу;
- «женские», где главная героиня – персонаж женского пола;
- «смешанные», где есть два главных героя обоих полов.

Сюжет «мужских» и «женских» сказок построен таким образом, чтобы герой (или героиня) самостоятельно разобрался с возникающими трудностями и вывел некий урок для себя. Сюжет же «смешанных» сказок обязательно завершается воссоединением героя и героини, свадьбой. Можно сказать, что «мужские» сказки отражают мужские стратегии поведения, отношение к жизни, уроки, а «женские» – женское поведение. «Смешанные» же сказки повествуют о взаимоотношениях и взаимовлиянии мужественности и женственности и их гармонизации, поэтому важны все три группы сказок. Идентификация себя как мужчины или женщины является предшественником гармоничного союза.

Сказки для детей раннего и младшего дошкольного возраста формируют представления о половозрастных семейных ролях (родители, бабушки, дедушки, дети, внуки). В них отражены идеалы семейной жизни, которые являются фундаментом в понимании ребенка важности семьи в жизни человека, знакомят с семейными функциями, взаимоотношениями.

С помощью волшебных сказок педагог формирует представления о качествах мужественности, женственности. Герои сказок являются обладателями лучших мужских и женских качеств. В сказочных художественных образах «доброго молодца» и «красной девицы» отражены представления об идеальных мужских и женских образах. «Добрый молодец» — сильный, смелый, отважный защитник родины и народа, храбрый воин, борец со злом. Волшебные сказки привлекают детей своим динамизмом, многочисленными ситуациями, в которых герой преодолевает препятствия. Воспитанники стремятся подражать героям сказок, зачастую сюжет сказки и поведение персонажей отражается в играх детей дошкольного возраста.

В формировании представлений детей о профессиональных мужских и женских ролях важное место занимают произведения о представителях мужских и женских профессий, которые знакомят детей со спецификой мужского и женского труда, расширяют

их кругозор. Дети узнают, что самую трудную и опасную работу обычно выполняют мужчины – пожарные, летчики, спасатели. С помощью произведений художественной литературы можно показать детям, что традиционные женские профессии — учитель, врач, продавец – также важны в обществе и требуют большого мастерства и умений.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста рекомендуется использовать произведения о мальчиках, проявляющих качества мужественности: смелость, заботу о младших, слабых, девочках и произведения о девочках, проявляющих традиционные женские качества: доброту, приветливость, заботу о близких. Важная роль в полоролевом воспитании принадлежит произведениям, которые дают дошкольникам представления о счастливой семье, в которой все любят друг друга, заботятся друг о друге. Эти произведения помогают формированию у детей образа семьи, семейных идеалов.

Формы работы с художественными произведениями разнообразны: специально организованная деятельность; этические беседы по содержанию произведений; драматизация художественных произведений; использование примеров из произведений при обсуждении ситуаций, возникающих в группе, разрешении конфликтов между мальчиками и девочками.

Для эффективного влияния художественной литературы на личность ребенка после прочтения необходимо проводить беседу по содержанию прочитанного. Готовясь к беседе, педагог должен продумать, какой аспект культурного поведения он собирается раскрыть перед детьми с помощью данного художественного произведения, и в соответствии с этим подобрать вопросы. Вопросы должны побуждать у дошкольников интерес к поступкам, мотивам поведения героев, их внутреннему миру, их переживаниям. Вопросы должны помочь ребенку разобраться в образе, высказать свое отношение к нему (если оценка образа сложна, предлагаются дополнительные вопросы, облегчающие эту задачу); они должны помочь педагогу понять душевное состояние воспитанника во время чтения; выявить способность детей сравнивать и обобщать прочитанное; стимулировать дискуссию среди детей в связи с прочитанным.

Можно утверждать, что ценность произведений художественной литературы в гендерном воспитании дошкольников обусловлена воздействием содержащихся в произведениях мужских и женских образов на когнитивную и эмоциональную сферу дошкольников.

Заключение. Таким образом, гендерное воспитание - одна из основных задач дошкольного учреждения, это всестороннее развитие, психологически здоровой личности. Художественная литература, являясь одним из видов искусства, всесторонне влияет на развитие личности ребенка дошкольника.

Список цитированных источников:

1. Столярчук, Л.И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания / Л.И. Столярчук // Педагогика. – 2003. – № 5 (май-июнь). – С. 38–43.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Янушковская А.Д., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Главная ценность дошкольного возраста – высокая эмоциональная отзывчивость на художественное слово, способность сопереживать, с волнением следить за развитием сюжета, ждать счастливой развязки. Все это дети могут получить из сказок. Они воспитывают детей интеллектуально и нравственно, развивают воображение и сопровождают их на протяжении всей жизни.

Сказка – это удивительное по силе психологического и воспитательного воздействия средство работы с внутренним миром ребёнка, мощный инструмент развития самосознания субъектов образовательной среды. Сказки возникают, накапливаются и используются с максимальной пользой.

Сказкотерапия – это воспитание и лечение сказками. Сказка не только учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, грустить, но и побуждать их к речевому контакту. Это наиболее эффективный способ коррекционного воздействия на ребёнка, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учить играя. Форма метафоры, в которой созданы сказки, наиболее доступна для восприятия ребёнка. Это делает ее привлекательной для работы, направленной на коррекцию, обучение и развитие. Кроме того, работа со сказкой развивает личность педагога, создаёт невидимый мост между ребёнком и взрослым, сближает родителей и детей.

Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Часто это позволяет найти и нужное решение в жизни.

Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность [1, с. 37].

Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 65 г. Витебска» в старшей группе. Исследование было индивидуальным, всего в нём приняли участие 15 детей. Целью данного исследования явилось изучение позитивного влияния сказкотерапии на речь дошкольников.

Задачи, решаемые сказкотерапией, важны для творческой активности, продуктивного обучения детей, накопления их познавательного, эмоционального и жизненного опыта, для повышения самооценки воспитанников, снижения уровня тревожности, что способствует и стимулирует речевую активность детей, развивает их индивидуальные способности.

На речь дошкольников большое влияние оказывают их самооценка и уровень тревожности. Для определения влияния самооценки и уровня тревожности были проведены исследования перед началом активного использования в практической деятельности сказкотерапии.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- 1) Диагностика уровня речевого развития дошкольников (5-6 лет) О. А. Безруковой, О. Н. Калинковой [2, с. 41].
- 2) Исследование самооценки ПО методике «Лесенка» В.Г. Щур.
- 3) Тест тревожности Р. Тэмми, М. Доркин, В. Аман. Методика «Выбери нужное лицо».

Основные приемы работы с детьми:

1. Пальчиковые игры. На этом этапе уделялось большое внимание мелкой моторике пальцев рук. Пальчиковые игры являются хорошим средством для стимулирования речи.

2. Сказкотерапевтическое рисование – это рисование сказок. В своих работах дошкольники находили много разных существ и придумывали о них истории и сказки, что является прекрасным средством обогащения словаря, проявлением творчества и фантазии.

3. Работа со страхами детей. Именно при помощи сказки дети в игровой манере могут избавиться от страхов, побороть боязнь, стать уверенным и самостоятельным. Детям предлагалось прослушать сказку, рассказать о самых главных моментах, ответить на вопросы. Психокоррекционные сказки направлены на решение таких проблем, как: неуверенность в себе; тревожность; трудности в общении со сверстниками; повышенная агрессивность; негативные чувства (обида, злость и пр.) по отношению к родителям; страх темноты, ночные кошмары.

4. Пение и танцы. Детям предлагались для исполнения музыкальные произведения из сказок, которые им хорошо известны.

5. Самостоятельное сочинение сказок и историй.

При обучении детей рассказыванию использовалось несколько приёмов.

1) Рассказывание новой или известной сказки от 3-го или 1-го лица.

2) Групповое рассказывание сказок.

3) Рассказывание известной сказки и придумывание к ней продолжения.

6. Чтение русских народных сказок с объяснением незнакомых слов. Детям предлагалось ответить на вопросы ПО сюжету, определить добрых и плохих героев, оценить их поступки и сделать соответствующие выводы.

В результате проведенного экспериментального исследования можно сделать вывод, что сказкотерапия как средство развития речи детей оказывает значительное влияние на развитие дошкольника. Сказкотерапия – это воспитание и лечение сказками. Сказка не только учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, грустить, но и побуждать их к речевому контакту. Это наиболее эффективный способ коррекционного воздействия на ребенка, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учить играя.

После работы по данной методике у воспитанников повысилась самооценка, снизился уровень тревожности. У них расширился круг общения, а это позитивно сказывается на развитии речи дошкольников. Дошкольники научились думать, уважать мнение сверстников и прислушиваться к нему, научились вставать на место другого и видеть мир с разных сторон. Воспитанники стали более раскованы, они свободнее вступают в контакт со взрослыми и сверстниками. Дети научились фантазировать, сами организуют игры со сказками, их речь стала образной, выразительной.

Список цитированных источников:

1. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Калинкова; худ. М.В. Балашова [и др.]. – М.: Русская Речь, 2014. – 70 с.
2. Никифоров, А.И. Сказка, её бытование и носители / А.И. Никифоров. – М.: Просвещение, 1998. – 105 с.

ЭТАЛОН ВОСПИТАННОСТИ И ОБРАЗОВАННОСТИ В АДЪЕКТИВНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ

Ячник П.А., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Научный руководитель – Мужейко И.А., канд. филол. наук

Введение. Образование в современном понимании заключается не только в собственно обучении, но и привитии морально-нравственных ценностей, культурно-исторического опыта и правил поведения. Педагоги детских садов занимаются развитием ребят в обоих указанных направлениях с трехлетнего возраста, являясь, по большому счету, первыми наставниками в своей жизни, которые знакомят со знанием окружающей действительности, культурой и традициями своей страны и не только. В начальной школе учителя на уроках русского, белорусского и английского языков продолжают открывать мир действительности не только родной культуры, но и иностранной, чаще английской, и лучшими помощниками здесь выступают фразеологизмы.

Основная часть. Фактическим материалом данной статьи являются адъективные устойчивые сравнения (АУС), представляющие собой особый пласт фразеологического фонда любого языка, в частности, русского, белорусского и английского. Знакомство с фразеологией должно быть органичным и начинаться с самых ранних лет, тем более что

сравнение, как логическая категория, изначально было средством познания действительности. Помимо когнитивной функции, АУС несут в себе и воспитательную, так как в них отражается характеристика: что достойно подражания, а что заслуживает порицания. Чтобы уложиться в рамки статьи, мы сузили круг рассматриваемых АУС до тех, что описывают такие положительные свойства человеческой личности, как послушание, пунктуальность, ум, трудолюбие и доброта.

Совсем малая часть АУС характеризует детей, в частности, послушание – то, чего так хотят родители и ценят учителя. Удивительно, но в славянских языках примеры таких фразеологических единиц не выявлены, в отличие от английского: *as good as gold* ‘хороший как золото’ в значении «золото, а не ребенок». Еще одно АУС *as good, nice as pie* ‘хороший как пирог’ в значении «паинька» относится не обязательно к детям, но и взрослым, в которых также ценится покладистость. Кстати, опять же только в английском языке описывается непослушание, не поддающееся контролю поведение: *as independent as a hog on ice* ‘независимый как боров на льду’.

Не менее востребованной положительной чертой каждого является пунктуальность. Калька высказывания Людовика XIV «Точность – вежливость королей и долг всех добрых людей» [1] в усеченной форме у всех на слуху, что свидетельствует об актуальности данного качества, культивируемого с детства. Две тождественные пары АУС русского и английского языков зафиксировали идентичное представление о самом точном предмете, с коим сравнивается человек: русск. *точный как часы* – англ. *as regular as the clock* и русск. *точный как хронометр* – англ. *as regular as clockwork*. В белорусском языке единиц с подобным значением не выявлено. Однако это не может свидетельствовать о том, что подобная черта характера неважна. Как известно, часы долгое время были предметом роскоши, да и в наши дни дорогие часы – признак достатка и положения в обществе. Вероятно, эти устойчивые сравнения скорее использовались в книгах, а, как известно, литературный белорусский язык имеет довольно короткую историю.

Безусловно, интеллектуально развитые люди привлекательны и зачастую служат образцом для подражания. Эталоном мудрости в русском и английском языках выступает Соломон – персонаж множества легенд, в которых предстает как мудрейший из людей и справедливый судья: русск. *мудрый как Соломон* – англ. *as wise as Solomon*. В русском языке мудрым считается змий, как в греческой традиции, *мудрый яко змий*, а в английском – сова (*as wise as an owl*).

Любовь к труду должны воспитываться как можно раньше, ведь, как гласит пословица, без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Положительное отношение к работе зафиксировано в каждой из представленных культуре, особенно белорусской (недаром национальной чертой нашего народа считается трудолюбие). Универсальным эталоном выступает пчела: русск. *трудолюбивый как пчела* – бел. *працавіты як (тая) пчала* – англ. *as busy as a bee*. В славянских языках совпадает эталон сравнения муравей: русск. *трудолюбивый как муравей* – бел. *парцавіты як мурашачка*. В белорусском языке трудолюбивого человека сравнивают с волком (*працавіты як чорны вол*), а в английском – с бобром (*as busy as a beaver*).

Помимо трудолюбия белорусы ценят старательность, усердие и прилежание: *руплівы, старанны як мурашачка; руплівы, старанны як пчала*. В англо-саксонской культуре характеризуются занятые, много работающие люди, например: амер. *as busy as one-armed paperhanger* ‘занятой как однорукий обойщик’ и амер. *as busy as a cockroach on a hot stove* ‘занятой как таракан на горячей плите’. Схожее значение имеет АУС *as brisk as a bee* ‘хлопотливая как пчела’ (о проворном, трудолюбивом человеке), которое синонимично русскому глагольному устойчивому сравнению *крутиться, вертеться как белка в колесе*. Очевидно, трудолюбие как черта характера приветствуется в представленных лингвокультурах.

Далее рассмотрим преданность позитивное свойство личности. Отметим, что в белорусском языке АУС с таким значением мы не выявили, как и общих для русского и английского. Эталоном верности в русском языке выступает собака или пес: *преданный как (верная) собака, преданный как (верный) пес*. В английском языке о закадычных друзьях, спаянных крепкой дружбой, говорят *as thick as thieves* ‘близкие как воры’. Удивительно, что положительную черту характеризуют с помощью преступников, чье «сотрудничество» вынуждено, но потому и неразрывно. Другое АУС *as true as steel* ‘надежный как сталь’ означает преданного душой и телом человека. Предположительно, крепость отношений англичане соотнесли со сталью – довольно прочным сплавом.

Немаловажным свойством человека считается доброта, которая так ценится детьми. В имеющемся материале исследования мы отобрали АУС русского и белорусского языков, описывающих доброту. Однако общих единиц среди них не оказалось: русск. *добрая как (родна) мать, добрый как ангел, добрый как теленок (телок)* и бел. *добры як бабуля*. Эталонами выступают родственник (мать и бабуля), мифическое существо, покровительствующее человеку (ангел) и детеныш домашнего животного – коровы (теленка). Несмотря на то, что все приведенные понятия, используемые как образцы доброты, присутствуют и в английской культуре, АУС с подобным значением в германском языке мы не выявили.

Отдельно отметим АУС, в которых в качестве эталонов выступают слова, называющие детей. В русском и английском языках они соотносятся с таким качеством как наивность: русск. *наивный, глупый как ребенок (дети)* – англ. *as innocent as a babe (child) unborn* ‘невинный как нерожденный ребенок’ в значении «невинное дитя, сущий младенец». Помимо данного тождества, в русском языке имеются следующие АУС: *доверчивый как (маленький) ребенок (дети)* и *беспомощный, беззащитный как (маленький) ребенок (дети)*. Очевидно, присущие детям свойства с жизненным опытом нивелируются, и задача наставников воспитать достойных граждан, обладающих рядом достоинств.

Заключение. Все приведенные в данной статье примеры указывают на специфичность фразеологизмов, в частности АУС русского, белорусского и английского языков, в указанных лингвокультурах, так как сравнения в разной степени отражают представления народов о положительных качествах людей. Ознакомление детей с идиоматикой различных языков (будь то родной или иностранный) значительно расширяет их кругозор, и в то же время, помимо образовательной несет воспитательную функцию: благодаря АУС формируется образ «хорошего» человека, эталона, к которому надо стремиться.

Список цитированных источников:

1. Точность – вежливость королей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wiktionary.org/wiki/точность_–_вежливость_королей#:~:text=Этимология,бурного%20развития%20этикета%20в%20Европе. – Дата доступа: 12.01.2021.

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Авдей К.С., студентка 4 курса

(г. Минск, БГПУ имени Максима Танка, ИИО)

Научный руководитель – Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент

В последние годы значительно возросло количество детей, которые встречаются с различными трудностями обучения в начальной школе. Одним из факторов, влияющих на успеваемость, является овладение навыками письма и чтения. Актуальной проблемой школьного обучения является профилактика нарушений письма и чтения, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Одной из категорий детей дошкольного возраста с недостаточными предпосылками для обучения письму и чтению являются дети с общим недоразвитием речи. У этих детей комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Следствием этого являются затруднения на всех этапах овладения письмом и чтением в школьном возрасте. Это обуславливает необходимость оказания им логопедической помощи, направленной на профилактику дисграфии и дислексии.

Современные научные представления о механизмах, симптоматике, классификации дисграфий и дислексий, о методах их профилактики, выявления и коррекции складывались постепенно. История развития учения о нарушениях письма и чтения теснейшим образом связана с именами И. Н. Садовниковой, Р. Е. Левиной, М. Е. Хватцева, О. А. Токаревой, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева и др.

В современной литературе дисграфия рассматривается как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [3].

Среди многообразий нарушений чтения и письма часто встречающимися являются оптическая дисграфия и дислексия.

Оптическая дисграфия связана с трудностями зрительного различения буквенных знаков. В её основе лежит несформированность зрительно-пространственных представлений ребенка. Для предупреждения данного вида дисграфии эти представления необходимо развивать у ребёнка в дошкольном возрасте.

Выделяются литеральная и вербальная формы оптической дисграфии. При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения изолированных букв. При вербальной оптической дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, но при написании слова наблюдаются замены букв оптического характера [2].

Оптическая дислексия проявляется в трудностях понимания сходных по внешнему написанию букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве. Она связана с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и представлений, с нарушением зрительного гнозиса, анализа и синтеза [1].

Выделяются литеральная и вербальная формы оптической дислексии. При литеральной оптической дислексии наблюдаются нарушения при изолированном узнавании и различении буквы. При вербальной оптической дислексии нарушения проявляются при чтении слова.

Специалисты, изучающие детей с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.), отмечают у них плохую координацию, неточное выполнение сложных действий, недостаточность самоконтроля, пространственно-временной ориентировки [2].

Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может привести к возникновению негативного отношения к учёбе. В ряде случаев несформированность зрительного восприятия служит причиной оптической дисграфии и дислексии [4].

Необходимость проведения профилактики оптической дисграфии и дислексии обусловлена значительным ростом количества учащихся с нарушением письма и чтения. Наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации и возникающих в связи с этим трудностей в поведении являются трудности в усвоении тех или иных учебных предметов. Причины этого явления уходят своими корнями в дошкольный возраст. Значительно легче предупреждать нарушения письма и чтения в дошкольном возрасте, чем преодолевать их в школьном возрасте.

Логопедическая работа по профилактике оптической дисграфии и дислексии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна проводиться в ведущей для данного возраста деятельности – игре. Её целесообразно использовать для реализации направлений по профилактике оптической дисграфии и дислексии, которые выделены Р.И. Лалаевой:

1. Развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза. В работе используются следующие задания:

- узнавание контурных, недорисованных, наложенных друг на друга изображений предметов;

- нахождение букв, сходных по написанию;
- узнавание букв, наложенных друг на друга;
- дифференциация букв по величине;
- обведение букв по трафарету, шаблону;

2. Развитие зрительной памяти. Рекомендуются следующие виды заданий:

- запомнить ряд картинок, а затем отобрать их среди множества картинок;

- разложить картинки в той последовательности, в которой они предъявлялись первоначально;

- запомнить ряд картинок, а затем воспроизвести их через некоторое время.

3. Формирование пространственных представлений.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировки:

1. Ориентировка в собственном теле. В работе используются следующие виды заданий:

- показать, какой рукой ребёнок ест, чистит зубы, держит карандаш;
- показать парные части тела;
- поднять то правую руку, то левую.

2. Ориентировка в окружающем пространстве. Детям можно предложить следующие задания:

- определять и называть расположение предметов по отношению к себе;
- разместить перед ребёнком три предмета. Ребёнку предлагаем показать предмет, который лежит справа или слева от центрального предмета.

Таким образом, профилактика оптической дисграфии и дислексии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи состоит в наиболее ранней, целенаправленной коррекции речевого и психического развития детей, обеспечении их готовности к обучению грамоте и школьной адаптации в целом.

Список цитированных источников:

1. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М. : Нац. кн. центр, 2015. – 320 с.
2. Корякина, О. А. Предупреждение оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / О. А. Корякина // Проблемы педагогики. – 2016. – С. 46-50
3. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учеб.-метод. пос. / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.
4. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 88 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Акутёнок Ю.Ч., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

В сфере специального образования подчёркивается приоритетность социальной адаптации и интеграции лиц с особенностями психофизического развития над необходимостью получения детьми высокого уровня образования. При интеллектуальной недостаточности наиболее значимо овладение не глубокими академическими знаниями, а теми знаниями и умениями, которые будут иметь практический смысл для адаптации в обществе. Данная позиция характеризует социально-адаптирующую направленность специального образовательного процесса. Соблюдение данного принципа позволяет преодолеть или снизить проявления психофизических отклонений в развитии ребёнка, уменьшить его «социальное выпадение» благодаря подготовке к максимально возможной самостоятельной активной жизни.

В современной коррекционной педагогике проблема формирования финансовой грамотности и ее компонентов рассматривается в контексте следующих основных подходов.

Деятельностный подход в обучении обеспечивает максимальную активность субъекта и раскрытие потенциальных возможностей личности в различных видах деятельности (Н.Г. Алексеев, Г.С. Батищев, Н. Бердяев, П.Я. Гальперин, С.И. Гессен, В.В. Давыдов, А.А.Леонтьев, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Б.И. Пинский, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, П.И. Фролова, Э.Г. Юдин и др.) [1]. Компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому для обучения ребенка необходимо создавать образовательную среду таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их формированию и развитию.

Личностно-ориентированный подход определяется как концентрация внимания педагога на целостной личности ученика и направлен на обеспечение самоопределения и создание условий для ее самореализации. Личностно-ориентированный подход позволяет воспринимать личность обучаемого, его субъектность, в центре процесса формирования функциональной грамотности (Б.С. Блум, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, Дж. Кэррол, М. Монтессори, В.В. Сериков, З.М. Шевченко, И.С. Якиманская и др.) [2].

Развитие личности лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности представляет собой вариант нормального развития в «затрудненных условиях».

Одним из научно – теоретических подходов к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью, является *компетентностный подход*, необходимость реализации которого обусловлена противоречиями, возникающими между когнитивной направленностью обучения, ориентированного на усвоение системы знаний данной категории учащихся, и необходимостью реализации социально – практической направленности специального образования [3]. Компетентностный подход рассматривается как системообразующий компонент образования, направленный на формирование знаний, умений, способов практической деятельности, способности и готовности действовать в жизненно значимых ситуациях (Скивицкая М.Е., 2015).

Социокультурный подход позволяет рассмотреть проблему с учетом социальных, культурных изменений в образовательной среде. Педагогический процесс должен осуществляться с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура – это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура – духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура.

Системный подход позволяет рассмотреть процесс формирования финансовой грамотности как частный случай целостного педагогического процесса.

Наиболее эффективно реализация задач коррекционно – развивающей работы по формированию основ финансовой грамотности может осуществляться на основе *функционального подхода*, который является одним из новых концептуальных ориентиров развития содержания специального образования и заключается в формировании комплекса жизненных умений, необходимых для самостоятельного функционирования в социуме [4].

Стариченко Т.Н. считает, что обучение вопросам экономики обеспечивает возможность учащимся овладеть элементарными понятиями, знаниями и умениями, которые помогут им успешно адаптироваться в обществе при современных экономических условиях. Основную роль в овладении экономическими понятиями играют арифметические задачи, в содержании которых идет речь о производстве, стоимости, об условиях труда и его оплате. Формирование элементов экономических знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является для них жизненно важным [5].

Варенова Т.В., Гриханов В.П., Горский Б.Б., Кузьмина – Сыромятникова Н.Ф. и др. подчеркивают, что при обучении математике во вспомогательной школе необходимо выполнять задания и упражнения практического характера, тесно связанных с реальными жизненными ситуациями.

В VIII–X классах одной из задач обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью по учебному предмету «Социально – бытовая ориентировка» является формирование у учащихся экономико – бытовых умений: умений бережного обращения с окружающими предметами, пищей, водой, электричеством, умений выбирать товары и совершать покупки, умений планировать бюджет семьи. Однако, проанализировав учебную программу по предмету «Социально – бытовая ориентировка» мы видим, что количество часов, выделенное на формирование основ финансовой грамотности, недостаточное. Ознакомление с темами по управлению личными финансами и формированию семейного бюджета происходит на уроках социально – бытовой ориентировки в разделе «Семья» и отводится всего 21 час на изучение данного раздела за весь период обучения (VIII–X класс).

Таким образом, оптимальная коррекционно – педагогическая работа по формированию основ финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью должна строиться на основе использования личностно-ориентированного, деятельностного, социокультурного, компетентностного и функционального подходов к построению

процесса обучения. Формирование финансовой грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью рассматривается как особая социально-образовательная потребность, для реализации которой необходимо проведение систематической коррекционно-педагогической работы на диагностической основе с учетом требований указанных подходов.

Список цитированных источников:

1. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Просвещение, 1966. – С. 236 – 277.
2. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С.Якиманская. - М: Сентябрь, 2000. – 176 с.
3. Бочарникова, М.А. Компетентный подход: история, содержание, проблемы реализации / М.А. Бочарникова // Начальная школа. - 2009. - № 3. - С. 86-92.
4. Жлудова, Н.С. Опыт исследования функциональной грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в контексте функционального подхода/ Н.С.Жлудова // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума : сборник статей. - Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. - С. 204-208.
5. Стариченко, Т.Н. Уроки экономики в выпускном классе вспомогательной школы / Т.Н. Стариченко // Дефектология. – 2002. – №. 5. – С. 46 – 56.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ОПФР

Бодю М.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., ст. преподаватель

Введение. Одна из основных целей вспомогательной школы – социальная адаптация учащихся с нарушениями в развитии, что требует повышенного внимания к успешности их обучения. Качество же учебной подготовки во многом зависит от овладения учащимися навыками (компетенциями) самостоятельной деятельности. В настоящее время одним из приоритетных направлений образовательной политики государства является переход от так называемой парадигмы знания к компетентностному подходу. Не в последнюю очередь использование данного подхода относится и формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью пространственно-временных представлений [1].

Использование такого инструмента, как компетентности подход, позволяет переориентировать обучение непосредственно с процесса на результат, акцентировать внимание не на накопление знаний, умений и навыков, а на формирование и развитие способности практически действовать в конкретных ситуациях. К.А.Баханов считает, что сущность компетентностного подхода заключается в направлении учебного процесса на приобретение учащимися важных компетенций, то есть общих способностей личности выполнять определенный вид деятельности. В свою очередь, А.В. Хуторской в своих трудах рассматривает компетентности подход – как подход, который акцентирует внимание на результат образования. И результат образования определяется не суммой усвоенной информации, а способностью действовать в различных проблемных ситуациях. Своевременное и адекватное формирование понятий о времени у ребенка чрезвычайно важно. В школе оно составляет необходимую предпосылку развития причинно-следственного и теоретического мышления, а также условие, обеспечивающее познавательную деятельность в целом. Вот поэтому выбранная нами тема является актуальной.

Целью является определение уровня и особенностей формирования пространственно-временных представления у детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Компетентностный подход в образовании подразумевает формирование ключевых образовательных компетенций. Понятие «компетенция» более широко, чем знания и умения. Владение компетенцией предполагает способность и готовность использовать полученные знания и умения в различных жизненных ситуациях, что требует владения способами деятельности. Преобладающими формами работы будут: решение проблемных задач, проигрывание жизненных ситуаций, выполнение индивидуальных и групповых заданий. Их выполнение способствует отработке полученных знаний и умений, применение их в реальности. Учащиеся являются активными участниками процесса познания, а не пассивными слушателями, деятельность которых несет лишь воспроизводящий, репродуктивный характер [2].

Специальное образование активно реализует идею развития самостоятельности детей с особенностями. В настоящее время процесс обучения и воспитания нацелен на то, чтобы ребенок был способен как к внутренним изменениям, так и к эффективному функционированию в условиях постоянно меняющейся жизни. Формирование компетенций, обеспечивающие повышение качества жизни – одна из приоритетных задач, стоящих перед педагогом в современное время. Одно из условий решения, поставленной задачи – развитие ребенка как субъекта собственной жизнедеятельности, независимо ни от чего.

Обучение школьников с интеллектуальной недостаточностью должно строиться с учетом их познавательной сферы на предметно-наглядной основе. На уроках используются как простые, так и сложные способы формирования пространственных компетенций. В процессе обучения учащиеся вспомогательной школы чаще всего допускают ошибки.

Для исследования данной проблемы, нами проводилось экспериментальное исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» в первом классе первого отделения. Экспериментальная группа в составе 8 человек: Оля Б., Илья Д., Настя Д., Рома К., Галя П., Ксюша П., Артур С., Даша Т. Детям была предложена группа методик, направленная на выявление уровня развития пространственно-временных представлений, овладения определенными знаниями и умениями.

- *Задание 1.* Диагностические картинки (части суток).
- *Задание 2.* Д/и “Часы Миши”.
- *Задание 3.* Диагностические картинки (времена года)
- *Задание 4.* Д/и “Чудесный мешочек”
- *Задание 5.* Д/упр. “Часы”.
- *Задание 6.* Чувство времени.

Анализ результатов данного эксперимента позволил обнаружить в целом низкий уровень развития пространственно-временных представлений у учащихся первого класса первого отделения вспомогательной школы № 26 г. Витебска. Посещая уроки нами было выявлено, что работа по формированию временных представлений во вспомогательной школе № 26 г. Витебска ведется методически грамотно: работа по формированию представлений о временах года, пространственных представлений, единицах измерения времени. В процессе работы по формированию временных представлений используется разнообразный наглядный материал, все занятия проводятся на наглядно-практической основе. Работе придаётся живой, эмоциональный характер, во время рассказа учитель сопровождает свои слова предметными действиями.

Данное исследование показало, что в результате специально организованного обучения у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируются некоторые временные представления и ориентировка во времени в процессе практической деятельности. Особую сложность в процессе обучения вызывает разная степень несформированности временных представлений и различные скорость и уровень их усвоения детьми данной категории.

Результаты исследования показали, что дети с интеллектуальной недостаточностью в первом классе, усваивая в процессе занятий отдельные знания, не усваивают именно те представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: они не овладевают обобщенным термином, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимосвязь ее отдельных компонентов, у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить ребенку правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность.

Заключение. Правильный подбор методов, приемов и дидактического материала определяет продуктивность работы учителя-дефектолога. Для формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью пространственно-временных компетенций следует придерживаться компетентностного подхода.

Такой формат организации обучения и воспитания детей дает возможность расширить круг возможностей детей в плане применения знаний и умений, приобретенных на уроках в реальной жизни. Работа в этом направлении способствует развитию мышления ребенка, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. Правильно организованная учебная деятельность, учитывающая особенности данной категории детей, позволяет предупредить затруднения в учебной деятельности в будущем. Основным методом коррекции – постановка проблемной ситуации.

Список цитированных источников:

1. Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р.М. Баскаев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 10–15.
2. Барков, В.А. Формирование пространственной ориентировки у школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.А. Барков, А.М. Полещук // Специальная адукацыя. – 2010. – № 2 – С. 46–55.

КОРРЕКЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАСНИКОВ

Бочковская И.С., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Шпачук Л.Р., канд. филол. наук, доцент

Введение. Обучение грамоте, как известно, предусматривает формирование у учащихся элементарных навыков чтения и письма. Для шестилетних первоклассников этот процесс продолжается на протяжении всего учебного года, поскольку шестилетки не могут так быстро и успешно научиться одновременно читать и писать, как семилетки, что обусловлено их физическими, физиологическими и психологическими особенностями [1].

Поэтому на начальном этапе нужна длительная во времени пропедевтическая работа над звуками речи, подготовка руки и глаза ребенка к письму. Одновременное усвоения двух систем (печатного и рукописного шрифта) является сложным для шестилеток и может негативно повлиять как на технику чтения, так и на технику письма.

Эти особенности шестилетних детей, по сравнению с семилетними, требуют внесения корректив в методику обучения грамоте, связанных в том числе и с различными нарушениями речевой деятельности у детей.

По утверждению М.Вашуленко, чтение и письмо являются двумя основными видами речевой деятельности ребенка, поэтому навыки чтения и письма также относятся к речевым. Важно, чтобы их формирование происходило естественно. «Первоклассник должен убедиться, что в его возрасте уже не обойтись без умения читать и писать. Осо-

знание этой отдаленной цели должно сочетаться с постановкой перед детьми ежедневных, поурочных конкретных целей, связанных с выполнением разнообразных учебных упражнений, в том числе и подготовительного характера» [2, с.33].

Ученые единодушны во мнении о том, что навыки письма органично связаны с навыками чтения. Если ребенок плохо читает, то ему трудно овладеть письмом, поскольку навыки письма формируются вслед за навыками чтения: списывая или готовясь к письму слова, дети запоминают и воспроизводят его не по буквам, а по слогам. Это важно и для чтения, и для слогоделения, и для будущих упражнений, предполагающих выделение безударных гласных и их проверку, то есть для развития орфографического навыка» [3, с. 2].

В отечественной науке для обозначения устойчивых специфических трудностей чтения используется термин «дислексия», а для обозначения специфических нарушений письма – «дисграфия» [4], специфику которых учитель должен не только глубоко понимать, но и целенаправленно работать над их устранением.

Основная часть. В учебно-воспитательном процессе важное место занимает коррекционная деятельность учителя по устранению различных недостатков письма у учащихся с целью повышения результативности обучения, формирования умений и навыков правильно воспринимать и записывать предлагаемые задания; формирования и развития зрительного восприятия и зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза; формирования пространственных представлений и др.

Практикой доказано, что часто у детей дисграфия обусловлена различными нарушениями устной речи: дислалии, дизартрии, алалии, выражающиеся в особых трудностях овладения письменной речью. Поэтому письменная речь школьника-дисграфика отличается от письма его сверстников наличием значительного количества специфических ошибок, среди которых: ошибки фонетического характера (замены букв), искажение структуры слова (пропуски гласных, согласных и целых слогов; перестановка слогов); раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух слов; ошибки грамматического характера (пропуск предлогов, ошибки в согласовании падежных окончаний существительных), ошибки графического характера – замена букв по графическому сходству и т.д.

В современной психолого-педагогической литературе нарушения письма у детей обозначают терминами «дисграфия» и «дизорфография» (А. Корнев, А.Величенкова, Р. Лалаева, Р. Левина, С. Ляпидевский, Н. Никашина, И. Садовникова, Л. Спирова, А. Ястребова, В. Тарасун, А. Токарева, Л. Цветкова).

По мнению ряда исследователей (А. Величенкова, В. Тарасун, Н. Чередниченко), главным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии есть те принципы письма, которые при этом нарушаются. Дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционных принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках, а при дисграфии нарушается написание за фонетическим принципом письма, что порождает значительное количество графических ошибок [5, с. 94–102], которые должны быть в центре внимания в процессе работы с учениками первого года обучения.

Впервые понятие «дисграфия» ввел в научный оборот А. Куссмауль. Особенно активно эту проблему исследовал М.Хватцев, рассматривая ее как «прямое отражение последствий произношения» [6, с. 17].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы, основные среди которых – биологические и социально-психологические. К последним относятся синдром госпитализма, недостаточность языковых контактов и педагогическая запущенность.

Анализ методической литературы и собственное видение разрешения рассматриваемой проблемы позволяет определить содержание и приемы коррекционной работы, которая тесно связана с недостатками речи первоклассников.

Опыт коррекционного обучения показывает, что для преодоления недостатков письменной речи наиболее целесообразной является следующая последовательность работы. На первом этапе, на наш взгляд, основное внимание следует сосредоточить на преодолении у первоклассников недостатков фонетической стороны речи, обусловленных фонетико-фонематическим недоразвитием, но без врожденных, резко выраженных патологий.

В этот период уместными могут быть: фонетико-фонематические упражнения на развитие дыхания, игры и упражнения на развитие фонематического восприятия, упражнения на развитие навыков письма и чтения, упражнения для развития устной речи и др., которые учитель подбирает с учетом возрастных интеллектуальных особенностей и возможностей своих воспитанников.

На втором этапе, по мере накопления у учащихся упорядоченных фонематических представлений и обобщений, необходимо устранить пробелы в развитии лексического и грамматического строя речи. Третьим же этапом необходимо уже предусмотреть работу, направленную на развитие и совершенствование связной (контекстной) речи первоклассников. Основное внимание учителя сосредотачивается на реализации практического метода работы с первоклассниками: использовании упражнений и заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера, которых немало в арсенале современного педагога [7].

Безусловно, предложенная поэтапность работы условна. Она лишь показывает, какая именно сторона речи должна находиться в центре коррекционного воздействия учителя на определенном отрезке работы и какой языковой материал должен привлекаться к его реализации.

Вывод. Без преувеличения, коррекционная работа по предупреждению и преодолению дисграфий и дислексий – кропотливая, длительная и требует больших усилий как со стороны учителя, так и со стороны детей и их родителей. Главное, чтобы она не прекращалась ни при каких условиях и продолжалась в течение всего периода обучения в начальной школе.

Список цитированных источников:

1. Барищук, Г.С. Устранение недостатков письма. 1-4 классы / Г. С. Барищук. – Тернополь: Богдан, 2007. – 40 с.
2. Вашуленко, М.С. Обучение грамоте в подготовительных классах: Пособие к букварю / М.С. Вашуленко, Н.Ф.Скрипченко. – Третье изд., перераб. – М.: Сов. школа, 1982. – 172 с.
3. Загорулько, Т.М. Вместе со сказочными героями. Уроки обучения грамоте (письмо) в первом классе / Т. Н. Загорулько // Начальное обучение и воспитание. – 2011. – №1. – С. 23-26.
4. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
5. Чередниченко, Н.В. Типы и механизмы дисграфических ошибок в письменной речи младших школьников /Н.В. Чередниченко // Логопедия: Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 94-102.
6. Швадчак, Надія Що вчителі повинні знати про дисграфію режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/shho-vchyteli-povynni-znaty-pro-dysgrafiyyu/> [Електронний ресурс].
7. Шпачук, Л.Р. Попередження й усунення дисграфії молодших школярів у період навчання грамоти: [методичний посібник] / Шпачук Л.Р., Дементьєва М.О. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 104 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Вилим Д.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., ст. преподаватель

Введение. На современном этапе в специальной педагогике и психологии большинство исследований показывают, что нарушения социально-эмоционального развития у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социализацию в общество. Проблемой изучения социально-эмоционального развития занимались отечественные и зарубежные психологи и нейрофизиологи. Согласно их исследованиям, эмоции отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека, смысл явлений, ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний удовольствия, радости, гнева, страха и т. д. От них во многом зависит отношение к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений. По эмоциям можно определённо судить, что в данный момент волнует индивида, т.е. какие потребности и интересы являются для него актуальными [1].

Эмоции помогают человеку в его становлении как личности, поэтому те люди, у которых недостаточно развита социально-эмоциональная сфера, испытывают трудности в адаптации в социуме. Подобные трудности испытывают лица с интеллектуальной недостаточностью. Отсюда возникла проблема изучения эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Исходя из вышеизложенного, мы видим актуальность и значимость проблемы социально-эмоционального развития у детей с интеллектуальной недостаточностью. Цель исследования – теоретически обосновать особенности социально-эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Методологическую основу исследования составили положения о единстве аффекта и интеллекта, опосредованности и произвольности высших психических функций (Выготский Л.С.), представления о деятельности природы психических явлений (Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.), представления отечественных психологов об общих и специфических закономерностях нарушенного развития (Выготский Л.С., Лубовский В.И. и др.), представления о формировании эмоциональной сферы в условиях дизонтогенеза и возникновении эмоциональных нарушений у детей (Лебединская К.С., Лебединский М.М., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Шаповалова О.Е. и др.), а также результаты исследований эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью (Занков Л.В., Запругаев Г.Г., Лебединская К.С., Петрова В.Г., Рубинштейн С.Я., Устинова С.В., Шаповалова О.Е. и др.).

Анализ теоретических и экспериментально-практических исследований показывает, что социально-эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в числе наиболее актуальных проблем коррекционной педагогики и специальной психологии, это связано как с недостаточной разработанностью теоретических аспектов этой проблемы, так и потребностями коррекционно-педагогической практики. Знание педагогом особенностей эмоционального отношения ребенка к тем или иным сторонам окружающей действительности является важным условием эффективности коррекционного воздействия. Формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств содействует более совершенному отношению человека к окружающему миру и обществу, способствует становлению гармонически развитой личности. В коррекционной педагогике проблемой изучения социально-эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, Е.А. Колотыгина, К.С. Лебединская, Е.Л. Набойкина, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, А.Т. Токомбаева, Н.К. Тхинь, Л.А. Ходакова, О.Е. Шаповалова, Н.В. Шкляр и др.

Эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которое связано преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. В ряде случаев, возникающие у детей эмоции недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Специфические особенности мыслительной деятельности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозит формирование высших чувств (нравственные, эстетические, гностические). В отличие от нормально развивающихся сверстников ребёнок с интеллектуальной недостаточностью не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. Однако по сравнению с другими психическими процессами эмоциональное развитие у данной категории детей более сохранно.

Заключение. На сегодняшний день разработано и используется большое количество методов развития эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью. В этом направлении используются как традиционные методы, так и психокоррекционные. Современные исследователи разрабатывают авторские подходы к развитию эмоций детей, эти подходы активно апробируются и используются в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Науке известны различные источники и механизмы, а также факторы, влияющие на развитие эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью. На современном этапе существует много способов развития эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью. Эти способы базируются на идеях отечественных учёных: Л.С. Выготского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер и на идеях современных исследователей: С.Б. Башмаковой, А.Д. Вильшанской, Н.С. Ежковой, Е.В. Коробицыной, И. Соколовой и др.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью испытывают определённые затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Это чаще всего связано с незнанием слов, обозначающих ту или иную эмоцию, непониманием того, какая эмоция проявляется в данной ситуации, неумением выделить причину эмоционального состояния и даже с непониманием смысла самой ситуации, т.е. недопонимание эмоциональных состояний связано с качеством когнитивных процессов. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения данной категории детей. На коррекционных занятиях, по нашему мнению, должны широко использоваться упражнения, игры, этюды, психогимнастика, направленные на формирование положительного межличностного взаимодействия в группах, распознавание эмоциональных проявлений других людей, формирование умений определять эмоции по мимике, пантомимике; развитие у детей внешней эмоциональной выразительности (мимическое, пантомимическое и интонационное изображение эмоций), развитие умений связывать эмоцию с конкретной ситуацией, обогащение активного словарного запаса словами, обозначающими различные эмоциональные состояния. В ходе их проведения дошкольники с интеллектуальной недостаточностью учились узнавать эмоции, показывать, называть их, что привело к положительной динамике при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации.

Следует отметить, что социально-эмоциональное развитие невозможно в рамках только коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, поэтому в рамках продолжения данного научного исследования предполагается разработка комплексной программы по развитию эмоциональной сферы данной категории детей и в рамках семейного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Хвойницкая, В. Ч. Социально-эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефекталогія. – 2003. – № 3. – С. 71–86.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виллем М.Ж., студент 2 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Научный руководитель – Лавицкий А.А., канд. филол. наук, доцент

Введение. Несмотря на то, что проблема социально-дидактической инклюзии детей не является новой, ее актуальность для современного мирового образовательного пространства не оспаривается. Дело в том, что имеющийся в данной сфере опыт представляется ареально неравномерным. Можно выделить небольшое количество стран, где вопросы инклюзивного обучения детей уже несколько десятилетий входят в число приоритетных задач государственной политики (Канада, США, Великобритания, Дания, Швеция, Бельгия, Испания). Позже это направление стали развивать Япония, Корея, Германия, Франция. Так называемые «развивающиеся страны» находятся на стадии включения в сферу национальных приоритетов инклюзивное образование. В беднейших странах мира данная проблема решается лишь посредством реализации международных гуманитарных программ [1, с. 567]. Потому очевидно, что в ближайшие десятилетия перед многими государствами будут возникать проблемы преодоления образовательного барьера для детей, имеющих особенности развития. Именно поэтому ретроспективный анализ истории становления детского инклюзивного образования (цель настоящей статьи) представляется значимой исследовательской проблемой, решение которой позволит интенсифицировать систему развития специального образования.

Основная часть. В национальной научной педагогической школе вопросы изучения инклюзивного образования попали в фокус исследовательского интереса относительно недавно (с середины 90-х годов прошлого века). Связано это было, прежде всего, с общемировой тенденцией: в 1994 году в Испании под эгидой ЮНЕСКО прошла Всемирная тематическая конференция, на которой официально в научный и научно-методический оборот было введено понятие образовательной инклюзии. В резолюции конференции подчеркивалось, что инклюзивное образование включает не только переход детей с ограниченными возможностями в активные субъекты учебной и учебно-воспитательной деятельности, но и серьезные преобразования всех уровней государственной образовательной системы. В большинстве стран мира указанный подход предопределил не только изменения в системе деятельности образовательных учреждений, но и обусловил глубокие трансформации общественных взглядов – стирание социальных дистанций между детьми вне зависимости от их физических, психических, психологических особенностей.

В период формирования национальной образовательной системы и образовательной политики проблемы социально-экономического характера, к сожалению, отодвинули на второй план вопросы учебно-воспитательной инклюзии. Экономически рациональным стало сохранение и оптимизация имеющейся сети специализированных учреждений. Современные приоритеты государственной образовательной политики несколько изменились, и вопросы инклюзии стали одним из обязательных компонентов. Этим фактом также объясняется наш научный интерес к истории формирования теории и практики инклюзивного детского образования.

В истории развития образовательной инклюзии можно выделить три этапа:

1. Начало столетия – конец 50-х годов XX века. Разумеется, что это период отсутствия какой-либо серьезной научной заинтересованности в инклюзивном образовании. До середины прошлого века дети с особенностями развития были сферой исключительного интереса медицины. Иными словами, наличие каких-либо отклонений считалось проблемой биологического характера и общественно порицалось [2, с. 34].

2. Начало 60-х – середина 70-х годов прошлого века – период «нормализации» отношения к «особым детям». От стадии порицания общество перешло к отношению жалости и финансового участия в жизнеобеспечении детей с ограниченными возможностями. В этот временной период происходит также психологическая дифференциация на физически и душевно ограниченных детей. Первые начинают включаться в отдельные этапы образовательной деятельности, вторые, чаще всего, помещаются в специализированные учреждения интернатного типа.

3. Середина 70-х годов – настоящее время – период формирования инклюзивной социальной модели, включая инклюзию в образовательном пространстве, то есть переход к обязательному включению в систему общественных отношений всех детей.

Показательным примером поэтапного формирования инклюзивной образовательной среды считаются США, узаконившие интеграцию детей с особенностями развития, приняв в 1975 году закон «The Education for all Handicapped Children Act». В первое десятилетие своего действия основные положения закона выявили наличие лакуны в подготовке школьных учителей, чья дидактическая деятельность показала свою несостоятельность в отношении другого типа обучающихся. Положительные результаты детского инклюзивного образования проявились лишь в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века, когда была существенно скорректирована система подготовки педагогических кадров.

Исследования последних лет декларируют, что курс на инклюзивное образовательное пространство не является данью моды в социальной политике. Это возможность консолидации общества, мощный фактор социальной интеграции и, как следствие, – одна из основ построения стабильного гражданского общества. Кроме того, имеющиеся результаты показывают, что развитие всеобщей инклюзии имеет и очевидный экономический эффект: привлечение рабочей силы, снижение нагрузки на социальную составляющую государственного бюджета, развитие новых отраслей хозяйственной деятельности. Процесс этот, однако, достаточно длительный, а окупаемость финансовых затрат исчисляется несколькими десятилетиями при условии развития инклюзии не только в образовательном сегменте, но и всех сферах общественных взаимоотношений. Наше внимание будет сосредоточено на образовательном пространстве как базовой основе формирования «all-инклюзивного общества».

Заключение. Представленная краткая ретроспектива формирования системы детского инклюзивного образования позволяет сделать вывод о необходимости проведения «ревизии» общественной готовности к реализации плана перехода к третьему этапу включения инклюзии в систему социальных отношений. Очевидно, что отсутствие данных о прохождении этапа «нормализации» отношения к детям с ограниченными возможностями может привести впоследствии к фатальным ошибкам в развитии национального образовательного пространства.

Список цитированных источников:

1. Плохова, И.А. Исторический опыт работы в области инклюзивного образования / И.А. Плохова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1. – С. 565–570.
2. Цукерман, И.В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушением слуха / И.В. Цукерман; каф. философии и культурологи Иркутск. гос. ун-та. – Иркутск: ИГУ, 2012. – 120 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Власова И.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Среди многообразия проблем современной психологии, педагогики и логопедии проблема коммуникации является одной из наиболее значимых и интересных. Общение является одним из основных условий психического развития ребенка, важнейшим фактором становления его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Общение рассматривается как процесс взаимодействия участвующих сторон (субъектов коммуникации), мотивированный их потребностями, подчиняющийся определенной цели, имеющий характерные способ и средства осуществления и предполагающий достижение результата (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Я.Л. Коломинский).

В.Г. Петрова отмечала, что дети с интеллектуальной недостаточностью мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением. Общение учащихся с интеллектуальной недостаточностью с другими детьми и со взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности, вяло. Нарушение общения, в свою очередь, усугубляет нарушение познавательной деятельности [1].

Углубленный анализ причин низкой коммуникативной компетентности учащихся с интеллектуальной недостаточностью показал, что наиболее «запаздывающими» в общении у них выступают такие показатели, как внимательность в общении, понимание социальных ситуаций, вежливость, конфликтность во взаимоотношениях, поддержание беседы, товарищеские качества, речевое содержание коммуникаций [2].

Цель исследования - проанализировать специфику сформированности коммуникативных навыков учащихся младших классов вспомогательной школы. Экспериментальное исследование проводилось в октябре 2020 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F – 70 по МКБ – 10. В исследовании приняли участие учащиеся младших классов первого отделения вспомогательной школы. Возрастной диапазон обследуемых – от 7 до 11 лет.

При проведении экспериментального исследования за основу были взяты методики: «Рукавичка» (Г.А.Цукерман) и «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»), а также был использован метод наблюдения в процессе выполнения учащимися указанных методик.

При оценке результатов исследования методики «Рукавичка» оценивались следующие критерии: -продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках; -умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; - взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; -взаимопомощь по ходу рисования; - эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Результаты исследования по критерию «взаимный контроль» в методике «Рукавичка» (Г.А.Цукерман) показали, что 40 % пар испытуемых осуществляли частичный

или полный взаимный контроль деятельности по реализации первоначального замысла, у 60 % пар отсутствовал взаимный контроль в любых ее проявлениях.

Только 10% пар, осуществлявших взаимный контроль продемонстрировали его достаточный уровень: учащиеся следили за процессом раскрашивания, отмечали отступления и подстраивались друг под друга. Наблюдение и дополнительные вопросы показали, что в данных парах работали учащиеся, состоящие в стойких дружеских отношениях, работа вместе им понравилась, они высказывали желание продолжить совместную работу даже по ее окончанию.

20% пар учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляли взаимный контроль на среднем уровне: отступления от первоначального замысла друг друга были отмечены в процессе работы, однако данные испытуемые на них не реагировали и не старались исправить свои ошибки. Например, на вопрос экспериментатора: «Похожи ли ваши рукавички?» - они отвечали «нет», но не могли аргументировать свой ответ.

10% пар учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляли взаимный контроль на низком уровне: данные участники экспериментального исследования отмечали различия своих рукавичек, но считали в этом виноватым своего партнера, хотя изначально не описывали возможный план действий.

60% пар учащихся с интеллектуальной недостаточностью не осуществили взаимный контроль ни в одной из возможных форм. На напоминание экспериментатора о том, что должна получиться одинаковая пара рукавичек, учащиеся не реагировали.

При оценке результатов исследования методики «Дорога к дому» оценивались следующие критерии: - продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами; - способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги; - умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности; - способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; - эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

При анализе методики «Дорога к дому» по критерию «взаимный контроль» было выявлено, что данная методика для учащихся оказалась более сложной. Без помощи экспериментатора с данным диагностическим заданием никто не справился. 30 % пар испытуемых осуществили частичный взаимный контроль, 70 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью не осуществили контроль и не смогли выполнить задание. Обследуемые, которые осуществили частичный взаимный контроль, задавали друг другу типичные, чаще негативно эмоционально окрашенные, вопросы: «Куда ты делаешь?», «Ты уверена?», «Ну что ты делаешь?», «Ты что, не умеешь?».

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются специфические особенности сформированности коммуникативных навыков. Одним из типичных их проявлений можно назвать недостаточный уровень вербального взаимного контроля в процессе совместной деятельности. Следовательно, существует объективная необходимость специальной организации коррекционно – развивающей работы по развитию коммуникативной деятельности учащихся рассматриваемой категории.

Список цитированных источников:

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
2. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 86–94.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Габрукович Я.И., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

В нынешних социально-экономических условиях вопросы социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития обретают особую значимость. Развитие социальной адаптации подобных детей должно брать своё начало ещё с дошкольного возраста.

Представление адаптации существовало сначала с целью обозначения такого действия, как приспособление организмов к находящейся вокруг среде. В дальнейшем его начали применять с целью обозначения другого процесса – приспособления какого-либо лица к общественным условиям существования.

Один из основных элементов социально-бытовой адаптации – развитие у детей способностей самообслуживания. Это представление содержит в себе способность без помощи других удовлетворять личные потребности, осуществлять гигиенические процедуры, а также следить за своим внешним видом.

Наиболее значимыми в этот период являются занятия по социальной ориентировке детей. В процессе экскурсий, на прогулках фиксируются принципы поведения в общественных местах, транспорте, организациях бытового обслуживания. Данное обучение может помочь адаптироваться в обычной общественной среде.

Характеристики внешней среды, кроме того, обладают крайне небольшим промежутком изменения данных, в рамках которых человеческий организм способен работать в соответствии с нормой. В течение всего своего существования индивид регулярно встречается с обстановками, которые угрожают ему смертью. Многочисленные из них обусловлены естественными явлениями. Прочие появляются при неразумном действии или поведении человека. Но, невзирая на всю хрупкость своего организма, индивид существует, функционирует, создаёт и творит. Что же даёт возможность уцелеть человеку в данных обстоятельствах? Можно сказать о различных факторах, обуславливающих выживание человека как вида. Однако все они объединены, с одной стороны, с возможностью организма корректировать характеристики внутренней среды, а с другой – с возможностью опосредованного отображения человеком находящейся вокруг реальности. Данной возможностью человек владеет благодаря нервной системе и психике. Они непосредственно, в существенной степени устанавливают вероятность выживания человека как вида, так как гарантируют процесс приспособления человека к обстоятельствам среды [3, с. 239].

Нынешнее понимание адаптации базируется на работах М.Р. Битяновой [4], А.В. Сухарева [7], Э.Г. Эриксона [8] и др. Невзирая на присутствие множественных определений феномена адаптации, объективно имеется ряд ключевых проявлений, которые дают возможность говорить, что адаптация – это, качество организма, процедура приспособления к меняющимся обстоятельствам среды, сущность которого заключается в достижении синхронного баланса между средой и организмом, а также это итог взаимодействия в концепции «человек – среда». Также адаптация рассматривается как цель, к которой стремится организм.

Возможно отметить два общих подхода к обсуждению феномена адаптации. С одной стороны, адаптация рассматривается как качество любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее её стабильность к обстоятельствам внешней среды (что

подразумевает присутствие конкретной степени развития адаптационных возможностей). При ином подходе адаптирование рассматривается как динамическое образование, как прямой процесс приспособления к обстоятельствам внешней среды [5, с. 156–157]

Акцентируют внимание на следующих видах адаптации: физиологической, психической и социальной. Психическая адаптация считается более важной для обеспечения эффективной адаптации человека в целом, поскольку механизмы, прежде всего, обладают психической природой [6].

Согласно суждению Ю.А. Александровского [1, с. 12], адаптированная психическая деятельность считается важным фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья. Система элементов психической адаптации многокомплексная и состоит из ряда подсистем, из числа которых следует отметить следующие:

- подсистема социально-психологических контактов;
- подсистема поиска, восприятия и переработки информации;
- подсистема обеспечения бодрствования и сна;
- подсистема эмоционального реагирования;
- подсистема эндокринно-гуморальной регуляции и др. [2, с. 96–97].

Данные подсистемы могут быть причислены к одному из 2-х уровней: физиологическому или психическому, а адаптация будет проходить в соответствии с нормой, до тех пор, пока условия среды не достигнут адаптационного барьера.

Адаптационный барьер – это относительная граница характеристик внешней среды, в том числе и общественной, за которыми адекватная адаптация неосуществима. Согласно суждению Александровского [1, с. 34–35], свойства адаптационного барьера находятся в зависимости как от биологических факторов среды и конституционального типа человека, так и от общественных факторов и индивидуально-психологических отличительных черт личности, характеризующих адаптационные способности. К подобным причисляют самооценку личности, систему её ценностей и др.

Таким образом, возможно совершить заключение о том, что успешность адаптации обуславливается нормальным функционированием систем физиологического и психического уровня. Но данные системы не могут функционировать, не соприкасаясь друг с другом. Абсолютно возможно, что имеется элемент, который гарантирует связь этих двух уровней и также гарантирует нормальную деятельность человека. Возможно допустить, что данный элемент должен иметь двойственную природу: с одной стороны, – психическую, с другой, – физиологическую. Подобным компонентом в системе регуляции процесса адаптации чаще всего выступают эмоции.

Список цитированных источников:

1. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация: (пограничные нервно-психические расстройства) / Ю.А. Александровский. – М.: Медиздат, 1976. – 272 с.
2. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – С. 92 – 100.
3. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Медицина, 1988. – 270 с.
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2001. – 340 с.
5. Гладкая, В.В. Социальная адаптация: планирование работы по социально-бытовой ориентировке детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью / В.В. Гладкая // Пачатковая школа. – 2009. – № 9. – С. 42–49.
6. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научно-психологические исследования с элементами математической статистики. – 640 с.
7. Сухарев, А.В. Информационный подход к психической адаптации человека – педагогический и эстетический аспекты / А.В. Сухарев // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 5. – С. 4–14.
8. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. – СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гришкина Е.Д., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Эмоции играют важную роль в жизни детей дошкольного возраста, помогают воспринимать действительность и реагировать на неё. Эмоциональное развитие связано с личностным развитием, с процессом социализации (Т.А. Данилина, В.Я. Зегденидзе, Н.М. Стёпина). В дошкольном возрасте прослеживается взаимосвязь эмоциональных и познавательных процессов.

В речи эмоции проявляются в виде интонаций, тембра, ритма, темпа, в виде повышения и понижения голоса, пауз (С.Л. Рубинштейн). Явления эмоциональной жизни раскрывает и словесный язык чувств (Е.А. Алябьева).

В дошкольном возрасте развитие речи способствует качественным изменениям эмоциональных процессов, т.к. называние словом обеспечивает выделение, дифференциацию эмоциональных состояний, их осознание и управление ими, понимание переживаний других в процессе общения. Отклонения в речевом развитии отражаются и на развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Речь ребёнка в процессе её формирования подвержена влиянию неблагоприятных средовых факторов психологического и биологического характера, которые могут приводить к возникновению системного нарушения психического развития ребёнка, включающего личность и эмоциональную сферу (А.Н. Корнев, 1990, 1997; Б.Р. Яременко, 1999).

Наиболее ярко ребёнок дошкольного возраста проявляет эмоции в процессе игры. Исходя из этого, её можно использовать в качестве средства развития эмоциональной сферы. Сюжетно-ролевая игра – подлинная социальная практика ребёнка, его реальная жизнь в обществе сверстников.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при переходе к школьной системе обучения на первый план выступает эмоционально-волевая составляющая школьной готовности и процесс обучения затрудняют нарушения эмоционально-волевой сферы (Е.М. Мастюкова, 1991).

Исследования роли эмоциональной сферы в психическом развитии ребёнка немногочисленны и имеют обобщённый характер, не учитывают специфику эмоциональной составляющей психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Проблема изучения особенностей эмоциональных характеристик, приёмов развития эмоциональной сферы в игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи недостаточно изучена, что и составляет актуальность нашего исследования.

Объект исследования – эмоциональное развитие в игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – роль сюжетно-ролевой игры в развитии эмоциональной сферы детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Целью исследования является разработка системы работы по развитию эмоциональной сферы в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели и решения поставленных задач мы использовали следующие *методы исследования*: *теоретический* (изучение по проблеме исследования научной литературы) и *эмпирический* (наблюдение, беседа, экспериментальное изучение).

Вопросам эмоционального развития детей дошкольного возраста посвящены труды Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Г.А. Урунтаевой, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой и др.

Дошкольный возраст – важнейший период в развитии эмоциональной сферы личности, особенностью которого является установление связи между эмоциями и речью. С одной стороны, развитие речи обеспечивает изменения в развитии эмоциональной сферы: осознание эмоциональных состояний, соотнесение их с определёнными ситуациями и обстоятельствами, обобщение эмоций, понимание переживаний сверстника и взрослого [1]. С другой стороны, эмоциональный опыт ребёнка влияет на развитие речи, способствует её обогащению [2].

Для развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста огромное значение имеет сюжетно-ролевая игра. В процессе игры у ребёнка проявляются такие эмоции, которые в жизни ему пока ещё не доступны. Эмоциональные основания имеются в самых истоках игры (А.Н. Леонтьев). В процессе игры ребёнок испытывает самые настоящие чувства, хотя ситуации в ходе сюжетно-ролевой игры воображаемые [3].

Специфика эмоциональных характеристик детей с нарушениями речевого развития (общее недоразвитие речи 2 и 3-го уровня) проявляется в задержке формирования образно-эмоциональной категоризации. Эмоциональная система старших дошкольников с нарушениями речевого развития характеризуется высокой личностной, но низкой ситуативной тревожностью [4].

Эмоциональная сфера детей с общим недоразвитием речи отличается повышенной тревожностью, высокой степенью психоэмоционального напряжения, слабой выраженностью сопереживания к эмоциональному состоянию других людей [5].

Исследования специфики аффективных процессов дошкольников с общим недоразвитием речи говорят о тесной связи речевых, интеллектуальных и эмоциональных трудностей дошкольников с общим недоразвитием речи. С одной стороны, речевые трудности порождают дефекты коммуникативной деятельности. Поскольку именно в процессе общения формируется эмоциональная сфера детей дошкольного возраста, то дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с рядом трудностей в накоплении, осмысливании и интеграции чувственного опыта. С другой стороны, собственно лексические трудности, проявляющиеся в том числе и в формировании эмоционального словаря, усугубляют процесс понимания детьми как собственных переживаний, так и чувств других людей. То есть, с одной стороны, дошкольники с общим недоразвитием речи не осознают в полной мере и недостаточно дифференцируют собственные аффективные реакции, с другой теряются в их названиях и значениях понятий, обозначающих те или иные эмоциональные состояния [2].

Проведя теоретический анализ изученной литературы, приходим к следующим *выводам*: – эмоциональное развитие детей дошкольного возраста тесно связано с речевым развитием; – общее недоразвитие речи сказывается на формировании эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста: у них имеет место системное недоразвитие эмоциональной сферы; – развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет более успешным в процессе проведения сюжетно-ролевых игр.

Список цитированных источников:

1. Кошелева, А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
2. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; ИКП РАО / И.Ю. Кондратенко. – Москва, 2003. – 221 с.
3. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2007. – 512 с.

4. Украинец, О.В. Специфика эмоциональных характеристик детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02; РГПУ имени А.И. Герцена / О.В. Украинец. – Санкт-Петербург, 2003. – 192 с.

5. Евдокимова, Ю.А. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Ю.А. Евдокимова. – Режим доступа: <https://docme.ru/doc/18721/>. – Дата доступа: 29.01.2021.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Долгая О.Ю., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Становление и развитие связной речи, её сущность рассматривается во многих психологических исследованиях (А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.). Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности, характеризующаяся особыми, присущими только ей признаками, она носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

Проблемами изучения возникновения нарушений связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Е.С. Слепович, Е.В. Мальцева, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше и др. Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, Т.А. Власова, Л.В. Занков, Т.М. Дульнев, М.С. Певзнер и др. в характеристику ребёнка с интеллектуальной недостаточностью включали низкие речевые возможности [1].

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (В.Г. Петрова и др.). Дети с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке.

Нарушения монологической речи проявляются еще более резко. Здесь отмечаются: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи и др.

Включение детей с интеллектуальной недостаточностью в речевую деятельность – работа очень сложная, так как для них характерна речевая пассивность (отсюда и попытки учителей подменить речь детей собственной речью). Объясняя причину речевой пассивности детей, В.Г. Петрова указывает, что ее следует искать не только в нарушении речи, но и в недостаточности волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание делиться своими впечатлениями [2].

Авторы (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов и др.) отмечают, что ошибки в пересказах детей с интеллектуальной недостаточностью тесно связаны с их стремлением к дословному воспроизведению прочитанного. Репродуцируя отдельные моменты текста, дети недостаточно осознают связи между ними. Их пересказы представляют собой как бы наборы отдельных звеньев, а не связное изложение. Часто дети с интеллектуальной недостаточностью забывают какой-то момент из воспринятого при чтении и заменяют его новым содержанием, возникающим по аналогии на основе имеющегося опыта, или вообще случайным фрагментом [3].

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью системны и предполагают сложное недоразвитие фонетической, лексической и грамматической сторон. При этом все функции речи нарушены, потребность в общении снижена, т.к. ослаблена мотивация речевого общения. Речевые нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевых нарушений определяется степенью интеллектуальной недостаточности, наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речедвигательного и речеслухового центров. Развитие диалогической речи у детей этой группы крайне недостаточно, а овладение монологической речью чрезвычайно для них сложно. Вследствие этого социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью является достаточно сложной задачей.

Список цитированных источников:

1. Усанова, О. Н. Специальная психология / О.Н.Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 395 с.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 320 с.
4. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. - 2003. - № 5. - С.58-63.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дулебова К.Д., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Одним из приоритетных направлений развития инклюзивной образовательной системы является максимальное включение детей с особенностями психофизического развития в социальную среду нормально, что предполагает, в свою очередь, осуществление и коррекционно – педагогической работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности.

Воробьев Ю.Л. сформулировал следующие принципы формирования культуры безопасности жизнедеятельности:

1. Принцип комплексности воздействия на человека, коллективы людей, общество.
2. Принцип индивидуального уровня развития культуры безопасности жизнедеятельности.
3. Принцип приоритетности образования в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности.
4. Принцип целенаправленности воздействий средств массовых коммуникаций [1].

М.С. Давыдова, исследуя проблемы формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, приходит к выводу о необходимости воспитания у них социальной компетентности в условиях образования, а также формирования физической и социальной картины мира, которая постепенно с помощью опосредующих структур становится основой жизнедеятельности, способствует эмоциональному благополучию, успешной социальной адаптации, положительной динамике развития личности в целом [2].

Забелич Д. Н. провела исследование по формированию компетенций личной безопасности у детей с особенностями психофизического развития. В результате исследования было выявлено, что дети данной категории могут поддерживать личную безопасность и безопасность ближайшей окружающей среды только после организованного обучения. Автор предложила модульный принцип организации работы по реализации потребности в безопасности у учащихся с особенностями психофизического развития. Его основная цель состоит в индивидуальном подходе к обучению в рамках учебных программ, с включением в процесс обучения семьи ребенка. Данный принцип включает четыре модуля, каждый из которых неразрывно связан и продолжает предыдущий. Так, например, первый модуль «Изучение потребностей в безопасности» проходит на начальном этапе, с помощью анкетирования родителей выявляются потребности семьи и возможности организации образовательного процесса, педагогическая диагностика ребенка, учебно-практический семинар.

Во втором модуле «Безопасное окружение» помимо индивидуальной программы входят особые мероприятия, на которых дети демонстрируют свои достижения перед родителями в праздничной обстановке.

Третий модуль «Безопасное пространство вокруг» оказывает влияние на увеличение жизненного пространства вокруг ребенка. На данном этапе закладываются навыки узнавать опасные ситуации и правильно реагировать на них. Этот модуль способствует обучению ребенка нахождению причинно - следственных связей между опасной ситуацией и причинах, ее вызвавших.

Последний, четвертый модуль «Безопасный мир» позволяет реализовать себя после завершения обучения в учреждении образования. Его цель - поддержание безопасной жизнедеятельности в рамках сопровождаемой самостоятельности.

Особенностью данного метода является возможность включения в работу всех детей вместе с их семьями и продолжение обучения после окончания учреждения образования [3].

Хромцова Т.Г. установила, что развитие активной позиции ребенка, процесс идентификации со взрослыми, транслирующими норму поведения ребенку, организация практико - ориентированной формы передачи способов поведения, поддержание эмоциональной включенности ребенка в ту или иную деятельность – это главные факторы, гарантирующие достижения положительных результатов привития умений и навыков безопасного поведения. Так же она указывает на осознанное усвоение учащимися правил поведения при наличии требований к методике проведения:

- достижения понимания учащимися значимости правил поведения для себя и окружающих посредством наглядных, словесных и практических методов;
- формирование представлений о последствиях нарушения правил чрез широкое применение информационно-компьютерных технологий;
- организация наблюдений за поведением носителей нормы с последующими играми-диалогами, играми-рассуждениями, рефлексией;
- включение детей в активную практическую деятельность [4].

Освоение опыта безопасного поведения ребенка должно осуществляться поэтапно: 1) заинтересовать учащихся, актуализировать и систематизировать их знания о правилах безопасности; 2) вводить правила в жизнь учащихся, показать разнообразие их

проявлений в жизненных ситуациях, тренировать применять эти умения; 3) осознанное овладение реальными практическими действиями на основе усвоенных знаний и умений.

Системообразующим фактором развития социальных компетенций безопасного поведения лиц с интеллектуальной недостаточностью является моделирование в образовательном процессе определенных этапов – видов деятельности:

1. Информационно-познавательная деятельность – уточнение, закрепление и расширение представлений и понятий.

2. Коммуникативно-игровая деятельность – моделирование возможных опасных ситуаций, способов выхода из них.

3. Практическая мотивированная деятельность – приобретение опыта безопасного действия с потенциально опасными предметами быта.

4. Совместная и самостоятельная продуктивная деятельность – активное применение правил безопасного поведения в разнообразных ежедневных делах.

Таким образом, содержание образования лиц с интеллектуальной недостаточностью в области безопасности жизнедеятельности должно охватывать все сферы жизни человека, включать различные стороны его взаимоотношений с окружающей социальной и природной средой. Практико – ориентированный подход позволяет организовать педагогический процесс, позволяющий решать учебные задачи, посредством приобретения опыта практической деятельности, через моделирование деятельности.

Список цитированных источников:

1. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев; под общ. ред. Ю.Л. Воробьева. – М., 2006. – 316 с.

2. Давыдова, М. С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями / М.С.Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 3. - С. 94 – 101.

3. Забелич, Д. Н. Методика формирования компетенции личной безопасности у детей с тяжелыми множественными нарушениями / Д. Н. Забелич // Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями : колл. монография ; науч. ред. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской. – Гродно, 2018. – С. 290–319.

4. Хромцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 188 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жерносек В.Н., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Игра – один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.). Содержание детских игр связано как с макро, так и с микро-средой, в которой живет ребенок. Игры детей являются доказательством тесной связи их с миром взрослых. В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи.

Как указывает Д.Б. Эльконин, в реальной жизни подобные взаимоотношения недоступны детям даже старшего дошкольного возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения в их реальной коллективной жизни.

Под влиянием игр у детей воспитывается нормы поведения, которые затем переносятся детьми за пределы игры, становятся общими нормами их поведения [1].

В игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели. В игре дети получают первый опыт коллективного мышления, т. к. ребенок переносит усвоенный опыт из повседневной жизни в игру.

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, в формировании социальной готовности его к школе. В игре активно формируется нравственные основы будущего школьника. Игра является и первой школой воли ребенка. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиниться различным требованиям [2].

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию и организации, правилам, характеру проявления детей, по воздействию на ребенка, по видам используемых предметов, происхождению и т.д. Все это чрезвычайно затрудняет классификацию детских игр, однако для правильного руководства играми группировка их необходима. Наибольшее распространение в педагогике имеет деление игр на две большие группы: творческие игры и игры с правилами [3].

Содержание творческих игр дети придумывают сами, отражая в них свои впечатления, свое понимание окружающего и отношение к нему. Разновидностями являются сюжетно-ролевые игры (это основной вид творческих игр), строительно - конструктивные, игры - драматизации.

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. В зависимости от сложности содержания и правил, они предназначаются для детей разного возраста (дидактические, подвижные, музыкальные, игры-развлечения и игры-забавы). Тихеева Е.И., раскрывая роль дидактической игры, подчеркивает, что именно данная игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, речь, внимание. Она определила особую роль воспитателя в дидактической игре: он вводит детей в игру, знакомит с ее содержанием и правилами [4].

Много игр с готовым содержанием и правилами создается в настоящее время педагогами. Игры с правилами предназначены для формирования и развития определенных качеств личности ребенка. В дошкольной педагогике принято делить игры с готовым содержанием и правилами на дидактические, подвижные и музыкальные. Для всех игр с готовым содержанием и правилами характерны следующие особенности: - наличие игрового замысла или игровой задачи, которые реализуются (решаются) через игровые действия, игровой замысел и игровые действия составляют содержание игры; - действия, и отношения играющих регулируются правилами; - наличие правил, и готовое содержание позволяют детям самостоятельно организовывать и проводить игру.

Воспитательно-образовательное содержание игры заключено в игровом замысле, игровых действиях и правилах и не выступает для детей как самостоятельная задача.

Одной из основных задач умственного воспитания детей дошкольного возраста является развитие мышления и речи. Эти две неразрывно связанных между собой психических процесса формируются, развиваются при познании ребенком окружающего мира [3].

Чтобы приучить ребенка к умственному труду, необходимо сделать его интересным, занимательным. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди

которых на особом месте стоит дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра - вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат. В зависимости от образовательной задачи дефектолог может сам варьировать условия игры. В дидактической игре дети учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах. Игра требует использования приобретенных ранее знаний в новых связях, в новых обстоятельствах. В этих играх ребенок должен решать самостоятельно разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, отгадывать по описанию, по признакам сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам, признакам, находить аллоизмы в суждениях, самому придумывать рассказы с включением небылиц и т.д.

Таким образом, игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для психического развития детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику. Так как игра - доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики. Игра является важным средством воспитательной работы, ей принадлежит существенная роль в умственном воспитании детей. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи - тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании социально адаптированной личности.

Список цитированных источников:

1. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие / И.С. Гринченко. – М.: «ЦГЛ». – 2002. – 80 с.
2. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Набойкина, Е.Л. Игра как средство эмоционального развития ребенка / Е.Л. Набойкина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 28–29.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика. - 1989. – 560 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Журавкина Я.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., ст. преподаватель

Введение. Развитие системы специального образования в Республики Беларусь, на сегодняшний день, может быть обозначено как переходный этап, состоящий из уже совершенствующейся существующей системы и поиска новых возможностей перехода ее на более высокий уровень. В специальной педагогике и психологии, теории образования поднята проблема необходимости перехода к личностно-ориентированной модели специального образования и максимально возможному учету внутренних возможностей

и потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью, а также психолого-медико-педагогической поддержке таких детей в процессе обучения.

Чаще всего у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается инертность, вялость, рассеянность, отвлекаемость, интеллектуальная пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности, что обуславливает трудности в запоминании, понимании, воспроизведении изучаемого материала. Одним из важнейших средств, обеспечивающих психическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, является их коммуникативная компетенция. В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью с опорой на их потенциальные возможности. Данная тема достаточно актуальна и определяется тем, что, в процессе будущей социализации детей с интеллектуальной недостаточностью именно развитие коммуникативных умений и навыков является определяющим звеном их интеграции в социум, поскольку именно общение выступает тем средством, с помощью которого ребенок с нарушением интеллекта адаптируется к окружающему его миру и учится жить в нем [1].

Целью работы является – изучение особенностей развития коммуникативных умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Анализируя толковые словари и энциклопедии можно сделать вывод, что в основе понятия «коммуникации» лежит латинское слова «communicatio» – сообщение, передача и «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать. Анализ научно-методической литературы показал, что проблемами развития коммуникативных навыков у детей дошкольного (школьного) возраста на протяжении всей истории занимались такие учёные как В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др. У детей с интеллектуальной недостаточностью М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская.

В последнее время появились исследования, отмечающие затруднения в формировании коммуникативных умений и навыков, произвольной регуляции поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Они связаны с задержкой развития у них регулирующей функции речи в произвольных формах поведения. Практики (Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина) также отмечают, что дети с недоразвитием речи часто не умеют договариваться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнера и не могут согласовывать ролевое взаимодействие. Во многом это связано с затруднениями в осуществлении социальной перцепции. Под ней понимаются коммуникативные навыки и умения, способствующие восприятию и соотнесению вербальных и невербальных компонентов общения. У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование социально - перцептивных навыков происходит немного иначе, чем у детей с нормальным развитием. В результате недоразвития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается ограниченность доступных языковых средств, своеобразные трудности, возникающие при переходе к слову как средству общения и обобщения. Недоразвитие речевых средств у детей снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу), приводит к снижению психической активности [2].

Для изучения коммуникативных умений детей нами на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска» в сентябре 2020 года проводилось экспериментальное исследование, которое включало наблюдения за детьми, за их свободным общением. В процессе наблюдения обращалось внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли. Оценка коммуникативных умений проводится по определённым критериям.

Для изучения уровня связной речи использовалась методика «пересказа текста». Детям предлагалось прослушать небольшие по объему незнакомые рассказ или сказку. Пересказы детей записывались и анализировались по показателям. Каждый показатель оценивается отдельно. Высшая оценка воспроизведения текста – 10 баллов. 2 балла – правильное воспроизведение; 1 балл – незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов – неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках.

Таким образом, оценка 10 баллов соответствует высокому уровню воспроизведения текста, свыше 5 баллов – среднему уровню, меньше 5 баллов – низкому уровню.

Результаты экспериментального исследования показали, что несовершенство коммуникативных умений и навыков детей с интеллектуальной недостаточностью осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации. У испытуемых снижена активность в общении, затруднено участие в беседе. Они редко бывают инициаторами диалогов. Такие дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности эмоциональной сферы в частности импульсивность, возбудимость, эгоцентризм, что существенно препятствует адаптации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к обучению. Рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста, словесная передача увиденного или пережитого события оказались сложным процессом для детей с интеллектуальной недостаточностью. Среди детей встречались такие, которые совершенно не понимали обращенную речь, и такие, которые ограниченно понимали обращенную речь. Большинство детей понимают речь лишь в пределах обихода.

Заключение. Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, развитые коммуникативные умения и навыки делают доступным и успешным общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, а общение, в свою очередь, является необходимым условием развития личности. А так же, как одно из условий их успешной социализации. В связи с этим развитие потенциальных коммуникативных возможностей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью требует специально организованной коррекционно-педагогической работы, направленной на включение их в активное ситуативно обусловленное взаимодействие с нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Список цитированных источников:

1. Мусаева, Н.С. Изучение состояния общения у младших школьников с нарушением интеллекта / Н.С. Мусаева // Молодой ученый. – 2016. – № 21(125). – С. 896–898.
2. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: комплексные занятия на основе игровых технологий / авт.-сост. Ю.В. Полякевич, Г.Н. Осина. – Изд. 3-е, испр. – Волгоград: Учитель. 2015. – 129 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Иванова В.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

К настоящему времени в науке накоплен значительный материал, создающий теоретическую базу для изучения процесса правового воспитания учащихся. Так, социально-педагогическая проблема становления правовой культуры проанализирована в работах Т.В. Болотиной, Г.П. Давыдова, И.Ф. Рябко и других; реализация правового образования

и воспитания в учебно-воспитательной практике рассматривалось в исследованиях В.В. Головченко, Ф.С. Махова, Г.М. Миньковского, В.Г. Подзолкова, Н.В. Назарова и других [1]. Исследованиями в области формирования правовых знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались Б.П. Пузанов, О.А. Глухова, С.Н. Фалько и другие.

Термин «правовая грамотность» рассматривается Мурашко Л.О. как совокупность знаний прав и обязанностей, умений и навыков руководствоваться данными знания в конкретной жизненной ситуации [2].

Сегодня учащиеся с интеллектуальной недостаточностью после окончания вспомогательной школы должны быть: социально просвещёнными и защищёнными от разных соблазнов в области нарушения законов, иметь социальный опыт самостоятельного принятия решений, выбора поведения, профессии, партнеров, ценностей, идеалов и т.д. Поэтому очень важно формировать данные социальные компетенции ещё в школе.

Цель – изучение уровня сформированности правовых знаний в области трудового права у учащихся первого отделения вспомогательной школы. Экспериментальное исследование особенностей сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью правовой грамотности в области трудового права проводилось в октябре 2020 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F70 по МКБ -10. В исследовании приняли участие учащиеся старших классов первого отделения вспомогательной школы. Возрастной диапазон обследуемых – от 14 до 17 лет.

Предлагаемый испытуемым диагностический материал включал в себя два блока: устный опрос, направленный на выявление знаний в области трудового права и практические задания по изучению умений работать с правовыми документами (в области трудового права).

Анализ первого блока диагностического материала показал недостаток знаний в области трудового права. При ответе на вопрос «Какой документ заключается между работником и работодателем при приёме на работу?» 80 % испытуемых не смогли дать правильный ответ, даже после наводящих вопросов; 20 % участников экспериментального исследования ответили на данный вопрос с помощью экспериментатора. Полученные данные свидетельствуют о том, что после окончания обучения не все учащиеся будут иметь представление о заключении трудового договора.

Следует отметить, что учащиеся первого отделения вспомогательной школы осознают, что любой документ нужно прочесть прежде, чем подписывать. Это видно при анализе ответов на вопрос: «На работе тебе дают трудовой договор. Должен ли ты его прочитать? Почему?». 100 % испытуемых правильно ответили, что его нужно прочесть, 80% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли пояснить, зачем это необходимо.

На вопросы, связанные с трудовым стажем и трудовой книжкой, 100% испытуемых ответили неверно. Никто из участников эксперимента не имеют представлений о том, что это такое и для чего нужно, хотя данные представления являются очень важными при трудоустройстве.

100% испытуемых имеют четкое представление о том, что работодатель обязан выплачивать ежемесячно заработную плату. Так, при ответе на вопрос «Обязаны ли Вам выплачивать зарплату каждый месяц?» все ответили верно. Но на вопрос «Обязаны ли вам оплачивать больничный лист (если ты болел и не ходил на работу)?», только 70% испытуемых отвечают «обязаны», 30% – затруднились с ответом.

Первое задание практического диагностического блока предлагало определение качества сформированности у учащихся умения заполнять паспортные данные: свои фамилию, имя, отчество, номер и серию паспорта, личный идентификационный номер, которые находились на предложенном фото. С данным заданием справилось успешно

только 20% испытуемых, они смогли точно записать необходимые данные в соответствующие графы. В 60% случаев наблюдались ошибки в записях букв в личном номере, примером данных ошибок является написание строчных прописных букв вместо заглавных прописных. У 20% испытуемых наблюдались ошибки при переписывании не только букв, но и цифр. Примером данного типа ошибок является пропуск цифры, запись лишней, а также её замена. 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не дифференцировали номер и серию паспорта.

Следующее задание предполагало заполнение заявления о приеме на работу по образцу. С данным диагностическим заданием правильно справились лишь 10% испытуемых. Типичной ошибкой стало отсутствие правильной грамматической связи слов в предложениях. Например, в образце заявления было указано: «Прошу принять меня, Иванова Владимира Сергеевича, на должность сборщика обуви», то есть предполагалось согласование фамилии, имени и отчества в родительном падеже. В 60% случаев в данном предложении испытуемые использовали именительный падеж, в 10% случаев – дательный падеж. Были выявлены случаи применения даже творительного падежа (5%). 20 % участников эксперимента в данном предложении написали фамилию в родительном падеже, а имя и отчество - в именительном падеже. К достаточно типичной особенности можно отнести использование испытуемыми печатной формы кавычек (как в образце), при переписывании текста заявления прописными буквами.

60% испытуемых допускали орфографические и пунктуационные ошибки даже при заполнении заявления с образца. 10% обследуемых не смогли поставить собственную подпись в конце заявления. Было замечено, что испытуемые не понимали, каким образом дата составления заявления отличается от даты принятия человека на работу. Так, в 65% случаев дата принятия человека на работу была указана раньше (21.09.2020), чем дата составления заявления (09.10.2020). У 30% учащихся вспомогательной школы дата была везде одинаковой. Как видно, данные испытуемые не понимают, что сначала составляется заявление, а потом человек заступает на свою должность.

Следует отметить, что качество и разборчивость почерка у 50% испытуемых низкое, что может затруднить чтение написанных ими заявлений и других документов.

Таким образом, можно сказать, что правовые знания и умения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в области трудового права сформированы на недостаточном уровне. Типичными ошибками при заполнении стандартных данных и документов при трудоустройстве являются: сложности дифференциации номера и серии паспорта, неправильное использование падежных форм слов, орфографические и пунктуационные ошибки, неправильное списывание цифр и букв, непонимание отличия даты составления заявления от даты принятия человека на работу. Следовательно, требуется специальная организация занятий по формированию базовых знаний и умений в области трудового права с целью формирования социальных компетенций выпускников вспомогательной школы.

Список цитированных источников:

1. Зублевская, А.Ю. Формирование правосознания несовершеннолетних как средство профилактики правонарушений и преступлений подростковой среде / А.Ю. Зублевская // Народная асвета. – 2007. – № 5. – С. 81–84.
2. Мурашко, Л.О. Основы правовых знаний / Л.О. Мурашко // Чалавек. Грамадства. Свет. – 2007. – № 2. – С. 44–50.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Карпова В.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Одним из приоритетных направлений развития системы специального и инклюзивного образования является изучение и развитие речевой коммуникации детей с особенностями психофизического развития. Специфика современного этапа разработки этой проблемы заключается в многоаспектном изучении процесса общения в теоретическом, эмпирическом, прикладном аспектах, затрагивающем не только общую, но и детскую, возрастную, педагогическую, социальную психологию.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано Бодалевым А. А. и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений). Термин «коммуникативная компетентность» используют в своих трудах Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Астеников, Е. И. Мычко, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и т. д. Формирование коммуникативной компетентности детей является важной социальной и психолого-педагогической проблемой.

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.П. Буюева, Л.С. Выготский, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофановиддр.).

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследованиям в области коммуникативной компетентности детей с интеллектуальной недостаточностью посвящены работы Д.И. Бойкова, В.А. Вярненна, Емельяновой И.А., Ткачевой В.В., Сиволобовой О.В. и др.

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушение коммуникативных действий заметны уже на первом году жизни. Емельянова И.А. подчеркивает, что «дети с интеллектуальной недостаточностью мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий» [1, с. 41].

Развитие общения у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, значительно отличается от развития ребенка в норме. Часто ребенку с интеллектуальной недостаточностью трудно установить эмоциональный контакт с детьми и взрослыми. В коммуникативной деятельности таких детей обнаруживаются стойкие нарушения всех сторон общения, которые проявляются в резком снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении, несформированности фонетических, лексических и грамматических

средств языка, необходимых для реализации готового речевого продукта. Детям с интеллектуальной недостаточностью присущи дефекты звукопроизношения, затруднен процесс восприятия и осмысления обращенной речи, содержания рассказов, сказок и т.д. Связная речь не соответствует возрасту. Все это приводит к тому, что большинство детей рассматриваемой категории не умеют поддерживать беседу, не знают, как начать разговор, как ответить на вопрос собеседника, затрудняются в формулировании вопроса, просьбы.

В связи с данной изолированностью особая роль отводится специально организованному формированию коммуникативных умений и навыков, которые в большей степени влияют на процессы адаптации и интеграции ребенка в общество, а также на развитие его личности в целом. Чем выше у ребенка уровень развития речи, тем успешнее ребенок с интеллектуальной недостаточностью адаптируется в обществе [2].

Для повышения уровня коммуникативной компетентности у детей с интеллектуальной недостаточностью Куликовой Н.С. была разработана коррекционная программа, которая направлена на формирование навыков социально-адекватного поведения детей. Основными задачами данной педагогической деятельности стали: - развитие межличностного и бесконфликтного общения; - расширение круга невербальных форм общения, которые помогают устанавливать доброжелательные контакты со сверстниками и взрослыми; - формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе группового взаимодействия; - освоение детьми знаний правил этикета и формирование навыков практического применения этих правил. Предложенная автором коррекционно – развивающая программа предполагает использование сюжетно-ролевых игр, психодраматических упражнений; элементов арттерапии, музыкотерапии и игротерапии [3].

Куликова Н.С. отмечает, что потребность в общении играет важную роль в жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Вступая в отношения с окружающим миром, он не только сообщает информацию о себе, но и получает взамен интересующие его сведения, анализирует их и планирует свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что, в свою очередь, обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта. Чем раньше осваивается этот опыт, чем разнообразнее коммуникативные средства, тем успешнее реализуется взаимодействие [4].

Таким образом, повышение уровня развития коммуникативной компетентности выступает как самостоятельная цель, так и средство, позволяющее добиться значительных успехов во всех сферах развития и коррекции ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Самореализация и самоактуализация ребенка с интеллектуальной недостаточностью в общество напрямую зависит от уровня сформированности его коммуникативной компетентности

Список цитированных источников:

1. Емельянова, И.А. Пути формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова// Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. - № 2. – С. 41–44.
2. Куликова, Н.С. К проблеме формирования коммуникативных умений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Куликова// Специальное образование. Материалы XI международной научно-практической конференции; под общей редакцией В.Н. Скворцовой (отв. ред.). – 2015. – 290 с. – С. 172 – 176.
3. Сиволобова, О.В. Нарушения развития коммуникативной компетентности у детей с интеллектуальной недостаточностью: возможности психологической коррекции / О.В. Сиволобова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. Специальный выпуск. – 2017. – С. 369 – 372.
4. Ткачева, В.В. Развитие коммуникативных компетенций ребенка с интеллектуальной недостаточностью как составляющая успешной интеграции / В.В. Ткачева // Специальное образование. Материалы XIII международной научно-практической конференции. – 2017. – 330 с. – С. 190–193.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Качанова А.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

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

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

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

В коррекционной педагогике проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, О.Е. Шаповалова и др.

Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которое связано преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Петрова В.Г. отмечает, что в ряде случаев, возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции маловыразительны, однообразны, недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Ученики с нарушением интеллекта склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрому, подчас резким изменениям [3]. У младших школьников с интеллектуальной

недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение. У детей данной категории ограничен диапазон переживаний. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинке [4].

Проявления незрелости и слабости психотипа детей с интеллектуальной недостаточностью выражаются в нежелательных для социума поведенческих реакциях: конфликтности, гневных эмоциях, слабости внутренней регуляции психического равновесия, эмоциональном дискомфорте, трудностях средовой адаптации. Ввиду указанных особенностей интеллектуального и эмоционального развития учащиеся рассматриваемой категории нуждаются в специальном расширении и обогащении эмоциональной сферы.

Эмоциональное реагирование школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется недифференцированностью и нестабильностью, ограниченностью диапазона переживаний, крайней степенью проявления радости, огорчения, гнева и веселья. Им свойственны затруднения в понимании, дифференцировке и вербализации эмоциональных реакций. Наблюдаются нарушения на уровне базовых составляющих эмоционального реагирования, таких как интенсивность и длительность реакций. Эмоциональное реагирование учащихся вспомогательной школы характеризуется инертностью, проявляющейся в затруднениях смены одной эмоциональной реакции на другую или, наоборот, лабильностью. Появление даже базовых эмоций как эмоционального отклика, вспышки или эмоционального аффекта зачастую сопровождается отсутствием предметности эмоционального реагирования (полным или частичным непониманием причин эмоционального переживания); ограниченностью школьников в возможностях выражения эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

В отличие от нормотипичных сверстников, ребёнок с интеллектуальной недостаточностью не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой.

По мнению О.Е. Шаповаловой, слабость интеллектуальной регуляции эмоций проявляется в том, что в своём поведении школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко ориентируются непосредственно на эмоциональный импульс, эмоциональная активность у них может преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия, что затрудняет общение с окружающими людьми и в целом адаптацию в обществе [5].

Следовательно, возникает необходимость в комплексном, целенаправленном, своевременном систематическом коррекционном воздействии на эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью, организованном с учётом их индивидуальных особенностей. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, который учёные считают эмоционально насыщенным. В этот период закладываются важные новообразования эмоциональной сферы личности, необходимые для успешной интеграции в общество. Необходимы значительные усилия для того, чтобы ребёнок научился осознавать свои эмоциональные проявления, а также понимать эмоции других людей, а в дальнейшем мог адекватно регулировать своё поведение.

Список цитированных источников:

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

СИСТЕМНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лучиц Е.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Конечной целью психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития является их социальная адаптация, интеграция в общество. Одним из основных факторов успешной социальной адаптации является коммуникативная компетентность детей в пространстве взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ребенка с особенностями психофизического развития – актуальная задача коррекционно-педагогического процесса.

Традиционно в практической психологии используются технологии, которые основаны на вербальном взаимодействии между участниками. Такой подход не может

в полной мере позволить раскрыться друг перед другом в процессе взаимодействия детям с особенностями психофизического развития. Поэтому для эффективного развития коммуникативной компетентности необходимо подобрать такой метод, который бы позволил использовать невербальный и вербальный способ общения. Одним из современных методов психологической коррекции и психотерапии, который сочетает в себе указанные способы общения является арт-терапия.

Арт-терапия – ценный инструмент при оказании психологической помощи детям с различными эмоциональными и поведенческими расстройствами, имеющими нарушения в развитии. Арт-терапию можно проводить даже с детьми или взрослыми, не способными к языковому общению [1].

Вопросами использования арт-терапевтических средств в процессе психокоррекционного взаимодействия занимались К.Г. Юнг, М. Наумбург, И. Чапернон, М. Миллнер, А.И. Копытин, М.Е. Бурно и др.

Коммуникативная компетентность лиц с особенностями психофизического развития может быть повышена посредством организованной коррекционно - развивающей работы с применением арт-терапии, при соблюдении следующих условий:

- будет проведен отбор арт-терапевтических техник, направленных на развитие коммуникативной компетентности, с учетом особенностей коммуникативной компетентности детей различных нозологических групп;
- будет активно привлечено ближайшее социальное окружение детей к участию в коррекционно-развивающей программе;
- проводимые техники будут создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции;
- будут использованы различные художественные материалы;
- в арт-терапевтическую программу будут включены релаксационные упражнения.

Коммуникативная компетентность, в отличие от коммуникативных умений и навыков, предполагает наличие качеств, которые позволяют человеку самостоятельно создавать средства и способы достижения его собственных целей. Коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками проявляется в способности ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение и др.), направленности

на другого, чувствительности к сверстнику. В основе этой компетентности лежит сформированность адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты [2].

Познавательный аспект определяется через: – знание норм и правил общения и взаимодействия со сверстниками; – дифференцированный образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения); – знание и понимание эмоций другого человека; – знание способов конструктивного выхода из конфликтной ситуации.

Эмоциональный аспект проявляется через: – положительное отношение к сверстнику; – сформированность личностного типа отношения к сверстнику (преобладание чувства общности, сопричастности над обособленным отношением).

Поведенческий аспект включает: – умение регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения; – умение выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника; – способность конструктивного сотрудничества; – способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками; – умение разрешать конфликтные ситуации конструктивными способами.

В качестве основной теории для создания коррекционно-развивающей программы по формированию коммуникативной компетентности детей с особенностями психофизического развития может быть использована модель системной арт-терапии А.И. Копытина. Системная арт-терапия (САТ) – это совокупность психологических, психофизических и психосоциальных лечебно-профилактических воздействий, базирующаяся на системном и транстеоретическом подходах, биопсихосоциальной концепции болезни, психологической концепции личности как системы отношений человека с окружающей средой, концепции творчества как способа поддержания и регуляции идентичности и формы защитно-приспособительного поведения.

САТ – это комплексный вид воздействия, включающий не только занятия художественным творчеством, но и межличностное взаимодействие, обсуждение продуктов творчества клиентов в контексте их проблем и системы отношений, применение различных психотерапевтических приемов, реализуемых на основе личностного подхода. На психологическом уровне воздействие связано с влиянием изобразительного творчества и коммуникации в группе на познавательную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. На социокультурном уровне воздействие включает влияние на социальные установки и систему ценностей, идентичность (Я- концепцию) пациента, его коммуникативные навыки, эстетические представления, этические нормы, социальные роли, микро и макросоциальные отношения.

В модели САТ художественное творчество рассматривается в качестве особой копинг-стратегии, опирающейся на культурно-производственную деятельность и используемой личностью в проблемных ситуациях. Также необходимым является ориентировка на саморазвитие участников арт-терапии посредством творческой активности, доверия к их внутренним ресурсам и механизмам творческой адаптации с параллельным привлечением и активизацией внешних, в частности, групповых ресурсов. Модель САТ предполагает использование в ходе занятий в основном изобразительные средства, однако, допускается применение иных средств творческого самовыражения [3].

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности возможно за счет коллективной работы, выполнения совместных задач и упражнений, направленных на развитие произвольной сферы ребенка с особенностями психофизического развития. Групповая арт-терапия способствует развитию коммуникативной компетентности за счет коллективного создания продукта творчества, развития эмпатии при обсуждении рисунка, развития произвольности поведения, отреагирования отрицательных эмоций детей.

Список цитированных источников:

1. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н.Зотова // Известия ТРТУ. – 2019. – № 5(207). – С. 225–227.
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
3. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2012. – 285 с.

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Минченкова О.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., ст. преподаватель

Введение. Одной из актуальных и значимых проблем обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка во вспомогательной школе было и остаётся активизация речи. Исходя из этого, необходимо изучить различные методы и приёмы активизации речи, как одного из аспектов познавательной деятельности, учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Данной проблеме придается особая значимость, поскольку от ее качественного решения во многом зависит социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью. И здесь главная цель учителя русского языка вспомогательной школы состоит в том, чтобы ученики овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но и в ходе речевой практики овладели умением правильно произносить слова, уместно употреблять их в своей речи, строить предложения, а также составлять различные тексты. Благодаря всему вышеперечисленному активизируется коммуникативная деятельность учеников вспомогательной школы.

Недостаточное развитие речи детей с интеллектуальной недостаточностью, отсутствие у них внимания к единице языка любого уровня, отсутствие первоначального языкового обобщения, недостатки мыслительной деятельности, а также сенсомоторной сферы затрудняют обучения русского языка во вспомогательной школе. Все перечисленные трудности особенно явно проявляются на первоначальном этапе обучения в школе.

Основная часть. Изучив работы отечественных дефектологов и исследователей, можно отметить, что организация обучения имеет немалое значение для грамотного и полноценного развития детей с интеллектуальной недостаточностью, а это напрямую связано с активизацией их речевой деятельности на уроках русского языка во вспомогательной школе.

Исследование Б.С. Нажмитдиновой показывает, что у ребенка с интеллектуальной недостаточностью к семи годам, то есть ко времени поступления в школу практика речевого общения занимает не большой временной промежуток – примерно 3-4 года. На протяжении всех этих лет темп развития речи замедлен, а также речевая активность недостаточная. У ребенка оказывается несформированная на должном уровне разговорно-бытовая речь, это в свою очередь затрудняет общение со сверстниками и взрослыми людьми. Следовательно, ребенок редко принимает участие в беседах и на задаваемые вопросы отвечает односложными и зачастую неправильными [1].

М.А. Гущина и Л.Л. Окунева отмечают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушены все стороны речи: лексическая, фонематическая, грамматическая. Наиболее нарушено понимание значения именно тех слов, которые используют окружающие люди, то есть семантика речи. Это во многом связано с нарушением словесно-

логического мышления ребенка. Также данные авторы выделяют, что отсутствие собственной активной речи и недостаточное понимание обращенной речи отрицательно отражается на развитии ребёнка с интеллектуальной недостаточностью. Значительно осложняются процессы накопления сведений об окружающем мире, а это в свою очередь затрудняет развитие познавательной деятельностью детей. Всё выше сказанное играет существенную роль в развитии и активизации речи учеников вспомогательной школы [2].

Б.С. Нажмитдинова указывает, что затруднения в речевом развитии ребенка непосредственно связано с нарушениями интеллекта при использовании речи, как регулятора поведения и вербальной функции. Это можно объяснить тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью не всегда способны выполнять различные речевые задачи. Исходя из этого, нужно сказать об эффективности приемов и методов активизации речи для детей данной категорией, особенно на уроках русского языка во вспомогательной школе [1].

В ходе обучения проводится работа по устранению недостатков всех сторон речи учащихся. А работа направлена на развития устной и письменной связной речи продолжается на всех уроках русского языка.

Приоритетным является использование методов стимулирования и мотивации к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью, в целях активизации их речевого развития на уроках русского языка. Мотивация может быть создана учителем, как в начале урока, так и на любом ее этапе.

Для активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также повышения их интереса к учению, можно использовать игры коррекционной направленности. Для этого используются различные виды работы, методы и приемы: индивидуальную работу на уроке; дифференцированный подход; различные дидактические, иллюстративные, раздаточные материалы; технические средства обучения и непосредственно вспомогательный материал к ним.

Таким образом, одним из определяющих способов активизации речи на уроках русского языка учащихся вспомогательной школы является игровой метод, который представляет собой различные игровые приемы активизации речевой активности. При этом игра, рассматривается как особый вид деятельности, благодаря которой обеспечивается активизация психической и двигательной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью, развитие всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и непосредственно навыков общения и речевого развития [3].

Заключение. Развитие речи было и остается одной из основных задач в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Для полноценного и грамотного развития детей с интеллектуальной недостаточностью ключевое значение имеет именно активизация их речевой деятельности на всех уроках, а особенно на уроках русского во вспомогательной школе. Процесс активизации речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка будет проходить успешно при условии, что выполнение учебных заданий и упражнений будет тесно связано, как с теорией языка (речевого развития), так и с активной речевой деятельностью учеников вспомогательной школы, с учетом особенностей их речевого и познавательного развития.

Использование различных методов и приёмов на уроках русского языка пробуждает интерес обучающихся к предмету, что в свою очередь помогает активизировать учебно-познавательную деятельность и речь школьников с интеллектуальной недостаточностью, а данный факт положительно влияет на формирование мотивации к обучению. Заинтересованный, активный ребёнок имеет более высокую мотивацию по сравнению с ребёнком пассивным и равнодушным, так как успехи в учёбе ободряют и воодушевляют детей, то есть помогают раскрыться как личности.

Список цитированных источников:

1. Нажмитдинова, Б.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта / Б.С. Нажмитдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 46-49.
2. Окунева, Л.Л. Приемы работы по выработке у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) навыка правильного чтения на уроках чтения и развития речи / Л.Л. Окунева, М.А. Гущина // Молодой ученый. – 2019. – № 41 (279). – С. 244-246.
3. Федосеева, О.А. Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью / О.А. Федосеева // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 489-491.

СПЕЦИФИКА ВИКТИМИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Муравицкая Д.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

В современном обществе остро стоит проблема личной виктимизации. Под виктимизацией понимается процесс «превращения» индивида в жертву под влиянием окружающей социальной среды. Существующие внешние и внутренние вызовы препятствуют успешной социализации значительной части населения страны. Одним из объективных факторов является уменьшение численности населения, а также изменение его возрастного состава. Так, в 2015 году численность населения Республики Беларусь составила 9 489 616 человек, в 2019 году – 9 413 446 человек.

Общеизвестно, что к категории виктимных детей входят: - инвалиды всех категорий; - сироты и дети на попечении государства; - дети беженцев и мигрантов (в страну, регион, населенный пункт); - метисы как представители других этносов, проживающие в местах компактного проживания другого этноса; - дети, находящиеся в социально опасном положении; - дети-алкоголики, наркоманы и наркозависимые; - дети, используемые в качестве наемных работников и др.

Неоспоримым фактом является изменение доли детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). По состоянию на сентябрь 2015 г. в республиканском банке данных детей с ОПФР содержалась информация о 144 459 детях (1,52% от общей численности населения страны), из которых 10 931 - инвалиды. По статистике на сентябрь 2019 года количество детей с ОПФР уже составило 166 186 человек (1,77% от общей численности населения), из них 13 234 человека – инвалиды. В городе Витебске на 2019 год в базе данных содержится информация о 5712 детях с ОПФР. Из них 435 детей с ограниченными возможностями (дошкольный возраст - 3105 детей, школьный возраст - 2607 детей [1].

Исходя из сравнительных данных Национального статистического комитета Республики Беларусь (2015-2019 гг.) и данных Республиканского банка по детям с ОПФР (2015-2019 гг.), можно отметить тенденцию к увеличению количества детей рассматриваемой категории в Республике Беларусь по отношению к общей численности населения, что позволяет говорить об устойчивой виктимизации части населения нашей страны.

По мнению Г. Гентинга, лица с диагнозом «олигофрения» находятся на седьмом месте в списке наиболее виктимных групп людей после представителей национальных или расовых меньшинств и перед лицами в депрессивном состоянии [2].

Высокий риск виктимизации при интеллектуальной недостаточности определяется рядом психологических характеристик детей и подростков данной нозологической

группы: отсутствие критического отношения к себе и ситуации, неумение понимать целесообразность своих действий и предвидеть их последствия, слабость познавательной деятельности, недостаточная волевая регуляция поведения и др.

На формирование виктимного поведения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью могут влиять объективные характеристики таких сфер личности, как когнитивная, эмоционально-волевая и личностная. Так, дети рассматриваемой категории часто проявляют различные варианты агрессивное поведение, аутоагрессии, стремление к немедленному удовлетворению эгоистических потребностей. Сенгаева Л.Д. отметила, что в течение длительного времени у лиц с интеллектуальной недостаточностью преобладают элементарные чувства, что вызвано слабостью интеллектуальной регуляции чувств, что приводит к тому, что высшие духовные чувства (совесть, ответственность, чувство долга) формируются с опозданием и с большим трудом [3].

Исследование особенностей влияния саморегуляции на виктимизацию личности учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлеченных к участию в констатирующем эксперименте лиц составило 20 учащихся начальных классов первого отделения в возрасте от 12 до 13 лет (7 девочек и 13 мальчиков). В качестве диагностической методики был использован фрустрационный тест Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриной.

Исследование показало, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и респондентов с интеллектуальной недостаточностью в сочетании с эпилепсией наблюдаются агрессивные реакции, проявляющиеся в различных формах: страх, зависимость, аутоагрессия и агрессивное поведение. В большинстве случаев младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, осложненной эпилепсией, проявляли раздражительность, нервозность, нежелание выполнять задание при предъявлении и отсутствие контроля над своей деятельностью.

Большой процент ответов испытуемых принадлежит интропунитивным реакциям, он составляет – 36,7% (например, испытуемый Филипп Д. в ситуации, где мама говорит: «Твоя постель опять мокрая. Ты ведёшь себя хуже маленького брата!», отвечает: «Извини, мам, я нечаянно»). Испытуемый Денис И. в ситуации, где мама говорит: «Ты невоспитанный ребёнок, ты оборвал мои цветы!», отвечает: «Да, я невоспитанный ребёнок»); наименьший процент – импунитивным реакциям, он составляет – 21,25 % (например, испытуемый Егор К. в ситуации, где мальчик говорит: «Мне очень жаль, что я нечаянно сломал твой дом», отвечает: «Неважно, построим ещё один дом», а в ситуации, где мальчик говорит: «Ты мокрая курица!», отвечает: «А ты грязный свинтус!»).

Экстрапунитивные реакции составили 35,8%. Например, испытуемая Валерия Т. в ситуации, где девочка говорит: «Ты разбила мою самую красивую куклу!», отвечает: «А ты разбила мою!». Испытуемая Мария К. в ситуации, где мама говорит: «Последний кусок я отдала твоему брату», отвечает: «Почему?! Почему отдала? Мне надо было оставить!». 6,25 % составляют ситуации, не поддающиеся интерпретации в силу особенностей мышления данной категории детей.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, осложненной эпилепсией, хуже понимали изображённые фрустрирующие ситуации, не могли дать определённого ответа. Выполнение методики Розенцвейга сопровождалось взрывчатостью, раздражительностью, агрессивностью. Например, испытуемая Милана Ш. в ситуации, где мама говорит: «Твоя постель опять мокрая. Ты ведёшь себя хуже маленького брата», отвечает: «Я сломаю эту кровать!». Испытуемый Илья К. в ситуации, где мама говорит: «Последний кусок я отдала твоему брату», отвечает: «Нельзя это брату давать!».

Таким образом, одной из наиболее уязвимых групп с точки зрения виктимизации являются дети и подростки с интеллектуальной недостаточностью. К типичным особенностям виктимизации личности данной категории лиц можно отнести деформацию и дисгармоничность отношений в обществе, снижение устойчивости психики, неадекватность самосознания и восприятия действительности, закрепление негативных установок, инфантилизм, низкий уровень стрессоустойчивости.

Девиктимизация имеет своей целью восстановление границ личности: овладение навыками дифференцировать себя и другого человека (различать мысли, чувства, желания своих и других), выбирать адекватные способы самовыражения, самостоятельно делать выбор, определять пределы личной ответственности, принимать себя и сотрудничать.

Список цитированных источников:

1. Курмаева, В. Ш. Дисфункциональная семья как фактор виктимного поведения у подростков с задержкой психического развития / В.Ш.Курмаева // Концепт. - 2014. - С. 1-8.
2. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/spets-obr/informatsiya/>. - Дата обращения: 14.01.2021.
3. Сенгаева, Л. Д. Психологическая характеристика виктимных младших школьников / Л. Д. Сенгаева // Вестник РГУ им. И. Кант. Педагогические и психологические науки. - 2008. - №. 5. - С. 55–58.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Петкевич К.Н., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., ст. преподаватель

Введение. Проблеме развития двигательной сферы человека в современной психолого-педагогической науке уделяется значительное место. Среди этого выделяется огромный пласт, посвященный проблеме состояния и развития мелкой моторики. Мелкая моторика — развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды (А. Л. Сиротюк) [2].

Действительно, значение мелкой моторики в развитии человека велико. Хорошо развитая мелкая моторика рук не только позволяет нам осуществлять ежедневные жизненно важные манипуляции, но и также оказывает влияние на функционирование таких высших психических функций, как мышление, внимание, зрительная и двигательная память, речь. Исследования профессора М.М. Кольцовой показали, что речевая деятельность детей частично развивается под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» [2].

Однако не у всех детей отмечается высокий или даже средний уровень развития мелкой моторики. Существует целые категории детей, которые испытывают огромные трудности при совершении самых элементарных бытовых действий, где необходима работа пальцев рук. Такие дети остро нуждаются в дополнительной помощи по развитию мелкой моторики. В данную категорию детей входят и дети с интеллектуальной недостаточностью.

Известно, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития всех познавательных процессов ребенка, включая и мелкую моторику. Поэтому именно в данный период жизни будет целесообразным уделить большее внимание развитию и совершенствованию моторики кисти и пальцев рук детей, имеющих интеллектуальную недостаточность.

Основная часть. Целью экспериментального исследования являлось изучение особенности мелкой моторики рук, а также методов и приёмов ее развития у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска». В нем приняли участие 15 детей в возрасте 5–7 лет. Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, нами были подобраны методики для эмпирического исследования состояния развития мелкой моторики у данной категории детей. В ходе исследования был выявлен уровень развития мелкой моторики детей, участвовавших в эксперименте.

Для изучения мелкой моторики рук детей дошкольного возраста использовалась методика, разработанная Т.И. Гризик и Л.Е. Тимошук [1]. Она включает две серии заданий по пять упражнений на изучение особенностей кинестетического (чувствительного) и кинетического (двигательного) праксиса.

Результаты выполнения первой серии заданий показали, что задания «Кольцо» и «Солдатики» выполнили 100% дошкольников, участвовавших в эксперименте. С заданием «Три богатыря» справились 73,4% детей. Задания «Коза» и «Заяц» вызвало больше всего затруднений: с заданием «Заяц» справились 40%, с заданием «Коза» – 46,7% детей.

При выполнении динамических упражнений дети испытывали наибольшие трудности. Осуществляя *работу с бумагой*, 13,4% дошкольников ни с вырезанием ножницами, ни с обрыванием листа бумаги справиться не смогли. Хорошо справились с вырезанием ножницами 46,7% детей, и только 6,7% хорошо справились с обрыванием листа бумаги. Движения детей были недостаточно четкие и скоординированные. У большинства детей отмечалась чрезмерная замедленность в действиях. В движениях отсутствовала плавность и целенаправленность.

Анализируя результаты выполнения заданий на координацию движений («Ладонь – ребро – кулак», «Коза – заяц»), можно сделать вывод, что 33,3% детей не справились ни с одним заданием; 33,3% детей достаточно хорошо справились с заданием «Ладонь – ребро – кулак» и только 13,3% справились с заданием «Коза – заяц». Дети с трудом переключались с одного движения на другое, были проблемы с быстротой реакции, плавностью и поочередностью движений. Также у детей наблюдалась несогласованность действий зрительного и двигательного анализаторов. С катанием шарика ладонями справилось 66,7% детей. Отсутствовала согласованность в действиях.

Проанализировав особенности мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и выявив значительное отставание в ее развитии, целесообразным будет выявить *возможные пути развития* моторики рук. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Массаж и самомассаж кистей и пальцев рук.* Ежедневный *тщательный массаж кистей рук, разминания каждого пальчика, ладошки* позволяет осуществлять активное механическое воздействие на нервные окончания, находящиеся на кистях и пальцах рук. Кинестетические импульсы, идущие от пальцев рук, изменяют функциональное состояние коры головного мозга, усиливают её регулирующую и координирующую функции.

2. *Пальчиковая гимнастика.* В ходе пальчиковых гимнастик вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Для получения максимального эффекта пальчиковые упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

3. *Действия (игры) с предметами.* При организации игр с мелкими предметами у ребенка развиваются согласованность, точность движения, координация действий обеих рук, тактильное восприятие.

4. *Рисование*. Рисование является хорошим средством развития согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепления мышц кистей рук. Также у детей развивается мелкая мускулатура руки.

5. *Лепка*. Лепка способствует развитию тонких движений пальцев рук, формирует ручную умелость, укрепляет мелкие мышцы пальцев рук. Стараясь как можно точнее передать форму, ребенок активно работает всеми пальцами обеих рук, что способствует включения в работу сразу двух полушарий.

Заключение. Таким образом, изучив и проанализировав теоретико-методологические источники по проблеме развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, можно подвести итог, что мелкая моторика у этих детей характеризуется значительным недоразвитием мелких, тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук, недоразвитием скоординированных и согласованных действий обеих рук. Моторное недоразвитие отражается во всех видах деятельности и затрудняет выполнение примитивных жизненно важных бытовых действий. В связи с этим намечены возможные пути развития мелкой моторики рук у данной категории детей. К ним относятся массаж и самомассаж кистей и пальцев рук, пальчиковая гимнастика, действия (игры) с предметами, рисование, лепка.

Список цитированных источников:

1. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 4–5 лет. Книга для воспитателей работающих по программе «Из детства в отрочество» / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – М., 2007. – 192 с.
2. Казакова, Т. Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников / Т. Г. Казакова. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.

ПОДГОТОВКА К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Плестова Н.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Обучение грамоте – это одна из важнейших задач, стоящих перед начальной школой. Обучению грамоте (чтению и письму) детей с интеллектуальной недостаточностью принадлежит важная роль в коррекционно-развивающем процессе. Исследованиями проблем овладения грамотой у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Т. Г. Егоров, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, В. К. Орфинская, Н. А. Никашина, Л. Б. Баряева, В. Г. Горецкий, Р.И. Лалаева, В.В. Воронкова, И.М. Бобла, А.К. Аксёнова, Д.Б. Эльконин, В.Г. Петрова, И.М. Мастюкова и др.

Исследования отечественных ученых-дефектологов (Л.С. Волкова, В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева, И.М. Мастюкова, С.Я. Рубинштейн и др.) показывают, что большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют серьезные речевые нарушения, сопровождающиеся недоразвитием фонематического слуха, что создает препятствия для успешного освоения программного материала по чтению и письму.

В современной методике по обучению грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – нужная предпосылка для овладения чтением, а потом и письмом, которое построено по звукобуквенному принципу. Несформированность навыка звукового анализа и синтеза отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние

на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по его развитию будет способствовать развитию мыслительной деятельности, более полному усвоению родного языка и овладением письменной речью.

У детей с интеллектуальной недостаточностью не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Непонимание того, что слово – это не только название предмета, но и определённый звукобуквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысления значения слова и его звукобуквенного анализа – перед записью. Восприятия букв слова и осознания его семантики – при чтении. Неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графических образов букв, её дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного варианта каждой буквы. Несовершенство анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоения принципа слияния двух и более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики [1].

Все это обуславливает необходимость проведения занятий, подготавливающих детей к обучению грамоте, а в дальнейшем — к совершенствованию навыков чтения и письма, овладению элементарной грамматикой, связной устной и письменной речью [2].

Обучению грамоте предшествует период добукварных занятий. Основная задача добукварного периода – подготовить первоклассников с интеллектуальной недостаточностью к овладению грамотой. Он продолжается от 1 до 2 месяцев. В это время педагог тщательно изучает каждого ребёнка: устанавливает степень его ориентации, уровень развития речи, состояние фонематического слуха, зрительных восприятий, моторики, объём владения школьными навыками (знание звуков и букв, техника чтения, умение записывать буквы, слоги, слова). Совместно с логопедом учитель проверяет звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй речи учащихся. Все полученные данные заносятся в дневник наблюдений. Особо отмечаются недостатки психофизических функций, относительная сохранность некоторых из этих функций, возможности продвижения каждого ученика в обучении. Такая характеристика поможет учителю в дальнейшем целенаправленно вести занятия, правильно планировать их, учитывая как общие, так и индивидуальные особенности детей. Параллельно идёт подготовка учащихся к обучению грамоте.

Основные направления в работе по пробуждению и развитию интереса к учению заключаются в создании таких условий, когда дети постоянно чувствуют необходимость во владении грамотой, когда им предлагают доступные задания, выполнение которых постепенно восстанавливает у ребёнка утраченную уверенность в своих способностях, возможностях, когда широко используются игровые приёмы. Программный материал добукварных занятий составлен таким образом, чтобы учащиеся, приобретая точные сведения о природе, жизни детей в школе, в семье, о труде взрослых, продвигались в речевом развитии. В период добукварных занятий большое внимание уделяется развитию зрительного, слухового и речедвигательного анализа и синтеза. Формирование слухового восприятия начинается с развития грубых дифференцировок, а именно умений различать неречевые звуки окружающего мира, сопоставлять звуки, воспроизводимые предметами со звуками речи, узнавать людей по тембру их голоса, определять направление звука. Развитие фонематического восприятия начинается с исправления недостатков и совершенствования фонематического слуха [4].

Работа по совершенствованию фонематического слуха начинается с сопоставления слов, так называемых фонетических паронимов. Параллельно идёт работа, направленная на формирование простейших операций по звуковому анализу. Необходимо начинать с выделения слова, как наиболее конкретизированной единицы речи. Далее

вводится термин «предложение». Составленное предложение делится на слова. После этих упражнений школьники вновь возвращаются к слову и учатся делить его на слоги.

Заключительной работой по анализу речи является выделение звука. Сначала первоклассники воспроизводят звук вслед за учителем. Затем дети учатся слышать эти звуки в словах и, наконец, выделять их.

В период добукварных занятий логопед и учитель ведут совместную работу по уточнению движений артикуляционного аппарата в двух направлениях: закрепления правильной артикуляции и воспитании чёткости произнесения каждого звука. Работа по развитию зрительно-пространственного восприятия направлена на совершенствование у детей точности, объёма, зрительной памяти, формирование умения выделять части предмета, сравнивать два предмета, последовательно проводить взгляд при назывании предметов слева направо, располагать предметы в определённом направлении. Первоначально детей учат различать цвет, величину, форму предметов.

Таким образом, добукварный период – это период подготовки к обучению грамоте по букварю. В отведённое для него время учитель и логопед совместно формируют, совершенствуют слуховое восприятие, фонематический слух, развивают артикуляционный аппарат, зрительно-пространственное восприятие, координацию движений мелких мышц кисти рук, интерес к учению, то есть все составляющие, базу для обучения грамоте по букварю.

Список цитированных источников:

1. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксёнова. – 2002. – 215 с.
2. Аксёнова, А. К., Якубовская, Э. В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы / А.К.Аксёнова, Э.В.Якубовская. – М. – 1991. – 146 с.
3. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы: Пособие для учителя. / В.В. Воронкова. – М.: Просвещение. – 1995. – 102 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М., 1983. – 260 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Полякова М.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Система помощи лицам с аутизмом и расстройствами аутистического спектра началась впервые формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг. Лишь со второй половины 60-х гг. о детском аутизме заговорили как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и не сколько медико-ментозного лечения, сколько коррекционно-развивающей помощи.

Разработкой подходов коррекционно-развивающей работы с лицами с ранним детским аутизмом занимались такие ученые как, E.Newson, G.Jones, E.Meldrum, M.Welch, Лора Винг, Джудит Голд, Антонова И.Д., Ивар Ловаас, Kitahara, A.S.Kaufman, Э.Шоплер, Р.Райхлер, Г.Мессибов, Ф.Аффолтер, О.С.Никольская, Либлинг М.М., M.Welch, I.Prekopp, M.Zarella, К.Китарх, Е.Р.Баенская, И.В.Ковалец, И.Е.Гусева и др.

Тревожность является обычным явлением среди детей с расстройствами аутистического спектра. Она может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связана с одной из форм повторяющегося поведения. Тем не менее, тревожность может исходить и из других источников, определение которых требует профессиональной оценки.

Сорокин, А.Б., Давыдова, Е.Ю. отмечают, что люди с расстройствами аутистического спектра часто испытывают трудности с устным общением. Таким образом, внешние проявления тревоги могут быть единственным признаком того, что их что-то беспокоит. Некоторые исследователи также предполагают, что внешние, физические симптомы тревоги среди людей с расстройствами аутистического спектра особенно заметны [1].

По данным Златомрежевой А. Д., у ребенка с ранним детским аутизмом, тревожность может вызывать: неструктурированное время (ожидание автобуса, перемена, уроки физкультуры), учебные ситуации (ответы у доски, устные ответы, самоорганизация), сенсорные проблемы (толпы. Еда, запахи, звуки, одежда, стрижка волос, чистка зубов), социальные ситуации (приспособление личных интересов к требованиям класса или семьи, неожиданные ситуации, необходимость инициировать разговор с другим человеком), домашние требования. Многие, казалось бы, безобидные и безопасные ситуации, которые встречаются каждый день, могут восприниматься как угроза человеком с аутизмом. Такая ситуация может пугать и вызывать тревожность или панику [2].

Никольская О.С., основываясь на работах Тони Этвуда, пишет, что важно понять, что у каждого ребенка с расстройствами аутистического спектра приступы повышенной тревожности будут иметь свои проявления. Наиболее часто для лечения тревожности предлагаются следующие подходы:

- ✓ Когнитивно-поведенческая психотерапия – построена на обучении пациента распознаванию своей тревожности и изменению тех мыслей, которые ее провоцируют.

- ✓ Лекарственные препараты - могут уменьшить тревожность, но не могут полностью избавить от нее. Некоторые препараты против тревожности очень сильнодействующие и у некоторых людей они могут вызвать тяжелые побочные эффекты.

- ✓ Техники релаксации и медитации – эти техники помогают уменьшить стресс и справиться с панической атакой. По словам доктора Гроден, которая специализируется на помощи при стрессе и тревожных расстройствах среди людей с аутизмом, техники релаксации могут быть эффективны при аутизме. Она считает: «Потребуется немало времени, чтобы ребенок с аутизмом понял и научился интегрировать релаксацию в свой обычный день. Даже люди, которые требуют большого объема поддержки, могут научиться техникам релаксации. Однако могут потребоваться годы постоянной практики и визуальные подсказки, чтобы ребенок полностью осознал, что делать, когда его просят расслабиться».

- ✓ Альтернативная терапия тревожности: проигрывание ситуаций по ролям, моделирование ситуаций, арт-терапия, песочная терапия, обучение социальным навыкам, занятия связанные с увлечениями и интересами ребенка, плавание, иппотерапия, ведение дневника, музыка и др. [3].

Исследования таких ученых, как Никольская О.С, Либлинг М.М., Лодинова О.А., Костин И.А. и др., и существующий опыт показывают, что в основу коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра должны быть положены следующие принципы:

- *принцип принятия ребенка* (реализация принципа предполагает формирование правильной атмосферы в среде, где воспитывается ребенок.);

- *принцип помощи* (этот принцип применим к воспитанию любого ребенка, однако при работе с детьми с ограниченными возможностями он имеет особое значение, так как такой ребенок без специально организованной помощи не сможет достичь оптимального для него уровня психического и физического развития);

- *принцип индивидуального подхода* (принцип показывает, что ребенок имеет право развиваться в соответствии со своими психофизическими особенностями);

– *принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий* (медицинские мероприятия создают благоприятные условия для психолого-педагогического воздействия и только в сочетании с ними могут обеспечить высокую эффективность коррекционно-воспитательной работы с каждым ребенком);

– *принцип сотрудничества с семьей* (создание комфортной атмосферы в семье, наличие правильного отношения к ребенку, единство требований, предъявляемых ребенку будут способствовать более успешному его физическому и психическому развитию) [4], [5].

Таким образом, тревожность – это обычная эмоция аутичных детей, частично это объясняется тем, что их реакции на предполагаемые угрозы не понимаются и неправильно интерпретируются. Так же, как и остальные поведенческие проблемы, тревожность у аутичных детей проявляется с различной интенсивностью в разных группах – от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка. Это может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связана с одной из форм повторяющегося поведения. Поэтому преодоление тревоги является одной из важнейших коррекционных задач. Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге, достигается улучшение качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра.

Список цитированных источников:

1. Давыдова, Е.Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 120–130.
2. Златомрежева, А.Д. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации / А.Д. Златомрежева, М.К. Бардышевская // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 14–27.
3. Либлинг, М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 3–7.
4. Лодинова, О.А. Игра как метод коррекции эмоционального развития детей с аутизмом / О.А. Лодинова // Научный альманах. – 2017. – № 6-1(32). – С. 143–146.
5. Никольская, О.С. Психологическая помощь подростку и взрослому с аутизмом и его семье: задачи и направления / О.С. Никольская, И.А. Костин // Дефектология. – 2017. – № 3. – С. 12–17.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Пульянова Т.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

В современном мире используется большое количество инноваций. Это показатель того, что активизировать процесс получения и приобретения знаний можно при использовании новых нетрадиционных средств. Считается, что именно тот подход педагога наиболее успешен, при котором учебно-познавательная среда создается при использовании новых технологий обучения. Таковыми можно считать и нетрадиционное рисование.

Согласно статистике Министерства образования, каждый пятый ребенок в Белоруссии рождается больным или заболевает в первые недели жизни. Каждый год в мире число детей с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ возрастает на пять процентов. Это дети с проблемами в интеллектуальном развитии, с двигательными нарушениями

ями, с нарушениями сенсорных систем: слуха, зрения, речи. Одна из главных задач государства и педагогов сегодня - это социализация таких детей, а значит, всестороннее развитие и становление его неотъемлемой частью общества.

В своей работе я рассматриваю эффективность обучения дошкольников с ОВЗ, через изобразительную деятельность с применением нетрадиционных техник рисования, как актуальное и перспективное направление для развития творческих способностей.

Термин «нетрадиционный» подразумевает использование новых материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми в педагогической практике учреждений образования. Каждая из нетрадиционных техник - это маленькая игра. Использование их позволяет детям чувствовать себя свободнее, смелее, справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями. [1, с. 17] Это огромная возможность для детей с ОВЗ выразить свои чувства и эмоции с помощью зрительных образов, нежели вербально.

Для эффективности работы с данной категорией детей был проведён эксперимент, в ходе которого детям давались задания творческого характера: рисование простым карандашом, рисование красками, рисование с помощью трафарета. В нем участвовали воспитанники детского сада старшей группы интегрированного обучения и воспитания. По результатам данного эксперимента выяснилось, что детей можно разделить на две группы. Для одних изобразительная деятельность – это проблема. Они не проявляют интерес к рисованию красками, карандашом из-за отсутствия усидчивости и волевых качеств. У этих детей рассеянное внимание, наблюдается плохая координация, а у некоторых и слабо развита мелкая моторика, движения рук несогласованные. Они выполняют изображение импульсивно и небрежно. У детей второй группы, компенсационно развита рука. Они отлично справляются со всеми заданиями, однако существует боязнь не справиться с процессом рисования по шаблону.

Поэтому, было принято решение использовать нетрадиционные техники для развития творческих способностей детей дошкольного возраста с ОВЗ, которые позволяют не навязывать ребенку определенных штампов и стереотипов. «Истоки способностей и дарования детей на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» В.А. Сухомлинский [2, с. 167]

Практика показала, что наиболее эффективными и полюбившимися нетрадиционными техниками для этих ребят стали:

- *рисование пальчиками и ладошками* - воспитанники получают наслаждение при тактильных контактах с краской, бумагой, водой, что благотворно влияет на нервную систему, мелкую моторику, воображение, фантазию, чувство цвета и их оттенков, величину и форму, образное и абстрактное мышление; формирует эстетический вкус; воспитывает усидчивость, старание, терпение;

- *рисование штрихом* – изучает характер предмета; свойства материала; раскрывает образ героя, его отношение к окружающему; подготавливает руку к письму.

- *рисование пластилином* – требует от воспитанников определенных мышечных усилий, что способствует развитию мелкой моторики; усидчивости, терпения и желания довести дело до конца;

- *кляксография* - развивает фантазию и воображение; учит ребенка справляться с поставленными задачами; стимулирует мелкую моторику; активизирует образное мышление; развивает легкие;

- *монотипия* - развивает мышление, речь; успокаивает нервную систему, приводить в порядок эмоции; вырабатывать усидчивость, настойчивость, дисциплинированность; понимать форму и цвет предметов.

По результатам работы можно проследить динамику в развитии детей: преобладает положительный эмоциональный фон, дети становятся более активными, наблюдается снижение негативных эмоционально-поведенческих проявлений, внимание становится более устойчивым, повышается самоконтроль. У некоторых детей формируются понятия цвета, формы, величины. Отмечаются успехи детей в развитии речевой функции: повышается уровень понимания речи, значительно пополняется словарный запас, некоторые дети с удовольствием демонстрируют свои успехи и способности.

Однако, в своей работе я столкнулась с такой проблемой, как недостаток методического обеспечения для обучения и воспитания детей с множественными проблемами развития. Особенно это касается изобразительной деятельности.

Опробуя на практике разные методики и техники, пришла к выводу, что использование данных техник в изобразительной деятельности позволяет нам достигнуть наилучших результатов в процессе обучения и воспитании детей.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что использование нетрадиционных художественных техник на занятиях по изобразительной деятельности – весьма перспективное направление в работе с детьми с ОВЗ. И если глаза детей блестят от восторга на занятиях, то нужно с ними, рисовать, импровизировать и наблюдать.

Список цитированных источников:

1. Вальдес Одриосола, М.С. Арттерапия в работе с подростками: психотерапевтические виды художественной деятельности.
2. Ганшенко, Н.И., Мещерякова С.Ю. Приобщение детей к художественно-эстетической деятельности. – М.: Мозаика-синтез, 2008.
3. Горбунова, Г.А. Психологические факторы развития у дошкольников изобразительного творчества // Дошкольная педагогика. – 2005. - №1. – С.77-5
4. Горошенков, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
5. Лебедева, В.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с ЗПР. – М., 2004.
6. Яковлева, Т.Н. Пластилиновая живопись: метод. пособие. – М., 2010.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сафаралиева А.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., ст. преподаватель

Социальная адаптация и интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью в нормальную среду – ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Для успешной социализации детей данной категории большое значение имеет развитие их эмоциональной сферы.

Эмоционально-волевая сфера признана первичной формой психической жизни, «центральной звеном» в психическом развитии личности.

Данной теме посвящены исследования многих ученых в области специальной педагогики и психологии (Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, А.П. Усанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.)

Начало теоретического изучения проблем личности детей с интеллектуальной недостаточностью и их эмоционально-волевой сферы связано с именем Л.С. Выготского.

Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о теснейшей взаимосвязи и внутреннем единстве его интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Интеллектуальная недостаточность является не психическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. Интеллектуальная недостаточность проявляется не только в отсутствии сформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, имеющий ряд особенностей. По мнению Л.С. Выготского, эмоции являются как бы результатом оценки индивида своего взаимодействия со средой [2].

В настоящее время особое внимание уделяют особенностям развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Важность данной проблемы подчеркивается в работах Коломинского, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др., что эмоциональная сфера детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта, а эмоциональные образы и контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Исследования по данной теме отмечают недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью дифференцированы, им недоступны тонкие оттенки эмоций и чувств, они могут испытывать только удовольствие или недовольство (радость – горе, т.е. полярность эмоций). Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Переживания их неглубокие, поверхностные, часто эмоциональные реакции не адекватны источнику, быстрые переходы от одного настроения к другому [2].

Наиболее ярко недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляется в игровой сфере. Это связано с тем, что у детей данной категории недостаточно сформированы потребности в новых эмоциях, любознательность, познавательном круге интересов, недостаточное проявление к осуществлению новых видов деятельности. Их деятельность и поведение подвергаются воздействию конкретных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Признаками нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная эмоциональность, моторное беспокойство, неусидчивость, недостаток или отсутствие опосредованной мотивации, что является составляющим в игровой деятельности.

Вместе с тем у большинства детей отмечается живость эмоций (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми [2].

Несомненно, большое значение имеют социальные факторы развития, воспитания и обучения при формировании эмоционально-волевой сферы и поведения ребенка. Родители все чаще стали поощрять эгоцентрическое отношение и агрессивное поведение своих детей, в надежде, что ребенок сможет "постоять за себя". Неправильно донесенная до ребенка информация может привести к появлению невротических состояний, так и к нарушению поведения. Если у ребенка есть биологические предпосылки к отклонениям в поведении, то данные современные тенденции только усугубляют формирование сложного поведения.

Иногда взрослые не всегда владеют сферой эмоциональных проблем и не могут оказать нужную поддержку: ребенка пытаются научить сдерживать чувства, прежде чем ему откроется мир собственных и чужих эмоций. Когда ребенок ведет себя непринужденно и естественно, взрослые, оглядываясь вокруг, поспешно говорят: «Не плачь, ты же

мужчина!», «Не дерись, ты же девочка!», «Ты что, трусишь?». И вследствие этого, ребенок скрывает возможные страхи, слезы и обиды, потому данные чувства не приветствуются взрослыми. Это приводит к тому, что ребенок практически не осваивает способы распознавания, узнавания эмоциональных проявлений.

Задача педагога состоит в том, чтобы раскрыть перед ребенком с интеллектуальной недостаточностью богатство чувств и переживаний, показать разницу между плохим и хорошим настроением, научить чувствовать состояние души окружающих.

Комплексный подход при организации коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории должен включать использование методик для развития эмоционально-волевой сферы как: «Цветовой тест отношений», «Рисунок семьи», "Паровозик" и др. [1].

Теоретические и практические аспекты в области изучения эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью дают возможность понять, что создание эмоционального благополучия и комфорта оказывает влияние практически на все сферы психического развития, будь то регуляция поведения, когнитивная сфера, овладение ребенком средствами и способами взаимодействия с другими людьми, поведение в группе сверстников, усвоение и овладение им социальным опытом.

Список цитированных источников:

1. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина. – М.: Изд-во Айрис-Пресс, 2006. – 160 с.
2. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е.А.Стребелева и др.; под общ. ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 312 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Хватынец Е.А., выпускница

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

Научный руководитель – Ластовка О.М., магистр пед. наук

Актуальность изучения уровня развития мелкой и общей моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи состоит в том, что такие исследования дают возможность более удачно решать задачи последующего развития физического воспитания и обучения детей, чтобы в дальнейшем подготовить их к самостоятельной деятельности в разных сферах жизни.

Большой вклад в изучение этого вопроса внесли такие учёные как М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина и др. Теоретический подход к этой проблеме показан в трудах Л.С. Волковой, Н.М. Назаровой, Т.Б. Филичевой, В.А. Ковшикова, М.А. Поволяевой. Практические рекомендации по изучению вопроса о связи развития мелкой и общей моторики с уровнем речевого развития, есть в трудах Г.В. Бабиной, Л.И. Беяковой. Опыт работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи представлен в работах О.А. Науменко, Е.В. Степановой.

Целью исследования является выявление степени развития общей и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

В ходе исследования сравнивалось состояние общей и мелкой моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи и у детей, не имеющих речевые нарушения дошкольного возраста. Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в количестве 16 человек в процессе прохождения педагогической практики в ГУО «Ясли-сад № 2 г. Полоцка» и ГУО «Ясли-сад № 28 г. Полоцка»

Речь и развитие моторики тесно взаимосвязаны, поэтому дети с тяжёлыми нарушениями речи имеют существенные нарушения моторной сферы. Это проявляется в том, что общая моторная сфера детей с тяжёлыми нарушениями речи характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями, ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, иногда могут присутствовать содружественные движения (синкенезии), нарушения мышечного тонуса в целом. В тоже время мелкая моторика у детей с тяжёлыми нарушениями речи характеризуется неловкостью, вялостью, дети неправильно держат ручку, карандаш, а этот навык должен быть уже сформирован, так как это старшая группа и дети скоро пойдут в школу.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что дети с нормальным уровнем речевого развития более качественно выполнили задания на определение уровня развития общей и мелкой моторики, чем дети, имеющие тяжёлые нарушения речи.

В общей моторике у детей обследовались: статическая и динамическая координация, скорость и одновременность выполнения движений. Задания на статическую координацию: ребёнок стоит попеременно то на правой, то на левой ноге; ребёнок стоит на цыпочках. При изучении динамической координации ребёнку нужно было прыгать с места через верёвку, которая находится на расстоянии 20 сантиметров от пола (ребёнок прыгает попеременно то на правой, то на левой ноге). Для определения скорости движения ребёнок должен был садиться и вставать по команде, также садиться и ложиться на пол. Для определения одновременности движений дети выполняли три приседания, затем попасть мячом в мишень. При правильном выполнении заданий дети получали – четыре балла, если совсем не выполнили – ноль баллов.

Рассматривая результаты выявления особенностей развития общей моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи, можно сделать вывод, что детям и с нарушениями речи и без наиболее трудно было выполнить задания на скорость движения. У детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, относительно сохранная статическая координация (задания на выявление её особенностей практически правильно выполнили больше всего детей: четыре ребёнка из восьми). При выполнении заданий на динамическую координацию, скорость и одновременность движений отмечалась повышенная утомляемость, замедленный темп, неловкость и неточность движений. Ни один ребёнок с нарушением речи не смог выполнить ни одно задание полностью правильно, без ошибок.

Таблица 1. Состояние общей моторики

Задание	Дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи					Дошкольники с нормальным уровнем речевого развития				
	Баллы									
	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Статическая координация	-	4	2	2	-	3	4	1	-	-
Динамическая координация	-	1	5	2	-	-	3	4	1	-
Скорость движений	-	1	4	3	-	2	2	3	1	-
Одновременность движений	-	1	6	1	-	6	2	-	-	-

Так же проводилась диагностика мелкой моторики, связанная с графическими действиями. Диагностика включала следующие задания: на листе нарисованы две полосы и ребёнку надо провести прямые линии между ними, провести одну линию между двумя полосами, соединить линиями нарисованные мячики и кегли, обвести рисунки по линиям, дорисовать узор, нарисовать такую же фигуру по клеточкам. В ходе этой диагностики было выявлено, что дети с нормальным речевым развитием справились со всеми заданиями. Большинство детей делало всё без ошибок и только один ребёнок допустил одну ошибку в трёх заданиях. Как детям с нормальным уровнем речевого развития,

так и детям с тяжёлыми нарушениями речи, было сложно справиться с заданием, в котором надо провести прямую линию – у большинства детей она была кривая. Задание «Графический диктант» правильно выполнил один ребёнок с тяжёлым нарушением речи, остальные сделали много ошибок, например, отсчитывали неправильное количество клеточек (в основном больше чем надо) и путали понятия «лево» и «право». Были дети, которые совсем не выполнили задание, т.к. не поняли его содержание. Так же детям трудно было провести прямую линию от мячика к кегле на рисунке (у всех детей линии были кривые и даже направлены не в ту сторону). У детей вызвало трудности задание нарисовать такой же рисунок по образцу по клеточкам, в основном у них получался рисунок больше по размеру, чем образец, у некоторых детей рисунок был совсем не похож на образец. Более правильно у детей получилось выполнить задание, в котором надо было провести линию ровно между двумя другими. С этим заданием справилось пять детей из восьми.

Таким образом, уровень развития общей и мелкой моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи находится на более низком уровне, чем у детей без речевых нарушений. Исследования показали, что общая и мелкая моторика у таких детей недостаточно развиты, поэтому дети ещё не совсем готовы к обучению в школе, хотя и находятся в старшей группе.

Для развития общей и мелкой моторики у детей с тяжёлыми нарушениями речи были подобраны игры и упражнения, направленные на развитие движений пальцев рук, координации движений, двигательной памяти, статических и изолированных движений, ориентировки в пространстве. Были подобраны такие игры и упражнения, на развитие координации движений и движений пальцев рук, такие как «Огонь и лёд», «Рыбки и водоросли», «Корабль», «Хлопки», упражнения с кубиками «Дорожка», «Заборчик», «Столик», «Ворота», упражнения с шерстяной ниткой, с карандашом. Также были подобраны пальчиковые гимнастики «Пальчики здороваются», «Человечек», «Корни деревьев». Эти игры и упражнения могут быть использованы воспитателями дошкольных групп для детей с тяжёлыми нарушениями речи и родителями, воспитывающие детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Список цитированных источников:

1. Грабенко, Т.Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры / Т.Н. Грабенко // «Детство-пресс». - 2002. - С. 40 – 56.
2. Максаков, А.И. Учите, играя / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – Минск, 1979. – С. 12–14.
3. Рунова, М. Формирование оптимальной двигательной активности / М. Рунова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 6. – С. 30–37.

ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Хомич А.С., студентка 5 курса
Кухаренко Т.С., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. На сегодняшний день основной целью и направлением специального образования в Республике Беларусь является обеспечение условий, способствующих реализации образовательных потребностей и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Характеризуя особенности детей с интеллектуальной недостаточностью можно сказать, что у них наблюдаются нарушения, которые затрудняют их развитие и процесс усвоения, восприятия культурных норм, нравственных ценностей, правил поведения, принятых в обществе. Профессиональная деятельность для лиц с интеллектуальной недостаточностью ограничена. Поэтому на разных этапах развития необходимы различные виды деятельности для формирования и развития функциональной грамотности лиц данной

категории. Функциональную грамотность необходимо рассматривать в качестве социальной и образовательной потребности для детей с интеллектуальной недостаточностью. Уровень развития каждого ребенка определяется количеством и качеством накопленных и используемых знаний и информации. Различная информация позволяет и помогает детям с интеллектуальной недостаточностью решить ряд важных для общего развития детей задач. Прежде всего, приобщение к миру прекрасного, ощущать себя частью общества, понимание эстетики, решать бытовые проблемы, заниматься различного рода деятельностью. Так же с функциональной грамотностью решается задача повышения познавательной активности ребенка: развитие мышления, внимания, восприятия, памяти, речи, умения.

Таким образом, актуальность исследуемой темы определяется теми возможностями и особенностями формирования функциональной грамотности, которые необходимо рассматривать в качестве социальной и образовательной потребности для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Цель исследования - изучение проблемы функциональной грамотности старших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Материалом для исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов [1], занимающимися вопросами социализации, социальной компетентности, функциональной грамотности детей с интеллектуальной недостаточностью. Основными методами исследования являются описательно-аналитический, сравнение и обобщение.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования показал, что в условиях постоянного повышения порога функциональной грамотности в современном информационном обществе впервые уточнено содержание данного понятия, применительно к лицам с интеллектуальной недостаточностью. Так же определены методологические подходы к формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью; выявлено состояние информационно-коммуникационной, финансово-экономической, общественно-правовой и бытовой грамотности у учащихся старших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью. Результаты эксперимента показали, что причины затруднения формирования функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью могут решаться при систематическом обучении, усложнении рабочих материалов, контроле и помощи взрослых. В специальной (вспомогательной) школе и коррекционном центре дети с интеллектуальной недостаточностью могут быть включены во многие виды деятельности. Главным условием успешности социального развития и усвоения формирования функциональной грамотности является использование способов усвоения социального опыта в учебном процессе, позволяющих формировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью важнейшие человеческие качества и способности, а так же с помощью них социальный опыт формируется быстрее, является прочным и охватывает большее число видов деятельности. Нами разработана и предложены рекомендации по формированию функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью, включающая структуру и содержание этапов коррекционно-педагогической работы, определен комплекс условий, способствующих оптимизации содержания, форм, методов и средств коррекционно-педагогической работы в зависимости от индивидуального профиля сформированности функциональной грамотности, создано учебно-методическое обеспечение на основе интерактивных и информационных технологий. Смысл методики функциональной грамотности состоит в приближении образования с многоплановой человеческой деятельностью, способности использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений и называется функциональной грамотностью. Как показ анализ научно-методической литературы функциональная грамотность может быть достигнута учащимися за время обучения в школе, и предполагает способность человека решать

стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни. Функциональную грамотность можно разделить на 3 вида: коммуникативная грамотность, информационная грамотность, деятельностьная грамотность [2].

Главное для детей с интеллектуальной недостаточностью – это максимально овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в окружающем мире самостоятельно, насколько это возможно. Поэтому педагогам, родителям и другим специалистам необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения и воспитания, обеспечивающие оптимальную адаптацию таких детей в социуме.

Заключение. Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью функциональная грамотность находится на низком уровне или вообще не сформирована. Такие дети пассивны, поэтому в процессе выполнения задач детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо постоянно побуждать к действию, напоминать о последовательности выполняемых действий. Только при наличии подлинного сотрудничества взрослого с ребенком можно научить лиц с интеллектуальной недостаточностью учиться и, в первую очередь, овладевать способами усвоения общественного опыта. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью на начальном этапе должно непосредственно быть связано с проблемами социально-бытовой адаптации и социализации в общество. Ведь для таких детей важными показателями являются знания по овладению навыками самообслуживания, общения, приспособление к повседневной жизни людей, к стилю. Поэтому рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с нарушениями интеллекта для успешной социализации. Для решения задач необходимо использовать средства специального образования, и уделять внимание востребованности теоретических и практических в повседневной жизни. А это значит, что любые теоретические понятия нужно связывать с окружающей действительностью. Учебный процесс необходимо по возможности приближать к реальным, жизненным условиям (копировать жизненные и производственные ситуации).

Список цитированных источников:

1. Ключевые компетенции и функциональная грамотность как проблема высшего образования в Беларуси С. А. Мацкевич, к. пед. наук, доцент / Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/178774/1/3-9.pdf> /. – Дата доступа: 23.03.2020
2. Функциональная грамотность школьника / Ведущий образовательный портал ИНФОУРОК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-funkcionalnaya-gramotnost-shkolnika-4029796.html/>. - Дата доступа: 22.03.2020

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Чобот Ж.П., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В педагогической литературе воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-целостной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном гражданском и профессиональном становлении [2].

В этом определении особое внимание необходимо уделить двум важным тезисам: «... а создание условий развития...» и «...оказание им помощи в жизненном самоопределении...». Они особенно актуальны при рассмотрении вопроса об организации воспи-

тательной работы в учреждениях образования для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), т.к. для эффективной их реализации необходимы специальные технологии, методики воспитательного воздействия[1].

Каждая эпоха рождает свой взгляд на воспитание. Сегодня общество переживает период переоценки ценностей. Напряженные социальные отношения, противоречивый информационный процесс, повышенные культурные требования к человеку - все это ставит ребенка с ОПФР в тяжелое положение.

Целью данной работы является анализ содержательного компонента новых подходов к организации воспитательной работе с детьми с особенностями психофизического развития в рамках инклюзивного образования.

Материал и методы. Анализ научной литературы, обобщение, систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ показали, что существующие традиционные подходы к организации воспитательного процесса рассматривают его как специально организуемую деятельность по ознакомлению, усвоению и закреплению общепринятых норм поведения. Воспитание нередко сводится к обработке тех форм и моделей поведения, которые, с точки зрения взрослого, правильны и необходимы.

В современных условиях теоретическую основу разработок направлений воспитательной работы составляет ряд научных концепций:

- средствами образования (воспитания) можно создать условия для развития и коррекции ребенка независимо от его стартовых возможностей, т.е от степени выраженности дефекта;

- воспитатель может создать условия (специально конструируемую «деятельность развития») ребенку с особенностями психофизического развития, которые обеспечат ему формирование успешного жизненного пути, т.е. именно воспитатель создает ситуацию, в которой формируются или не формируются основные механизмы регуляции поведения;

- нормальное развитие ребенка с особенностями психофизического развития рассматриваются нами как процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся, на развитие его личности, т.е. речь идёт о саморазвитии как фундаментальной способности человека становится субъектом собственной жизни, как обязательной составляющей полноценного формирования личности ребенка;

- обязательным условием успешного развития является тесный, здоровый, эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

Эти позиции в методике специального образования выбраны в качестве ориентиров при отборе содержания воспитания, определении подходов к планированию, разработке конспектов занятий [1].

Основная часть. В современных исследованиях по данному вопросу отмечено, что при реализации инклюзивного образования наиболее оправданным является такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. Сегодня уже мало воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, выработку самостоятельных идей. Речь идёт о личности, способной на управление своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества.

С учетом такого подхода определяется ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях инклюзивного образования. Среди них наиболее актуальными является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоение и приобретение системы социальных связей. Ориентируясь на положение Л.С. Выготского о том, что «ребенок усваивает только тот опыт, который был им воспринят», в процессе социализации можно выделить два аспекта:

- усвоение ребенком социального опыта, форм, способов, моделей поведения;
- воспроизведение системы социальных связей, форм, моделей поведения и активной деятельности ребенка в социальной среде.

Ориентируясь на идею Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды – сперва как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», следует рассматривать социальную ситуацию развития как условие развития новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития [2].

Наиболее эффективной является деятельность, вовлекающая детей во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у него систему ценностных отношений. Важен момент включения ребенка в разные виды деятельности, так как тогда в работу вовлекаются различные анализаторы, разные стороны личности и разным становится выявление сохранных сторон, на которые и должен опираться педагог в своём общении с ребенком. Именно опора на сохранные анализаторы позволяет вовлечь ребенка в активную деятельность, через которую педагог постепенно будет превращать индивида из субъекта потребляющего в субъект производящий. Отсутствие производительной деятельности неблагоприятно сказывается на становлении личности. Они привыкают к мысли о том, что им все должны. А если начинать такую работу с первых лет, то именно это направление станет мощным преобразующим началом в коррекции дефекта. Такой ребенок будет востребован, а не просто рассматриваться как объект педагогического воздействия, который нужно натренировать на определенные модели поведения.

Для стимуляции деятельности детей необходимо создание коррекционно-развивающей среды по направлениям:

- создание системы позитивно действующих факторов: оформление школы, участка, столовой и пр. с меняющимся дизайном; включение и приобщение детей к этой деятельности; создание информационной службы, постоянно освещающей успехи каждого и группы в целом, видеотеки и т.п. Средовое влияние, обеспеченное предметно-пространственным, поведенческим, событийным культурным отражением, становится коррекционным фактором, способствующим формированию сущности личности;
- разработка разновариантных моделей коррекционно-развивающих занятий, бесед, экскурсий и создание из них научно-методической базы;
- организация досуговой деятельности, ориентированной на коррекцию недостатков развития и формирование механизмов компенсации (игротерапия, оригами, арттерапия и т.п.);
- создание психолого-педагогического обоснования работы каждого педагога с учетом личностных особенностей, его склонностей и способностей. Дети очень чутко реагируют на то, что любит педагог и умеет, и готовы принять, освоить этот социальный опыт [1].

Заключение. Сегодня такой подход к организации воспитательной работы является наиболее оправданным, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка с особенностями психофизического развития своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества.

Список цитированных источников:

1. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2013. – 312 с.
2. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Нитюков, А.П. Савченко. – М., Академия, 2011. – 236 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «СОЦИАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ»

Шавлюга А.Л., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме социализации детей с особенностями психофизического развития в общество, в результате чего оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи детям данной категории становится одним из направлений современного специального образования. Существенным аспектом является формирование социально-бытовых навыков, направленных на самообслуживание и способствующих адаптации. Современная образовательная парадигма учитывает необходимость углубленного формирования социально-бытовых умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим с 2017 года в учебный план вспомогательных школ включена дисциплина «Социальное ориентирование», предусматривающая конечным результатом социализацию учащихся с интеллектуальной недостаточностью в общество.

Основная часть. Для проведения эмпирического исследования по выявлению уровня сформированности социально-бытовых навыков нами была изучена психолого-педагогическая литература, проведен анализ специальной литературы по проблеме исследования. Приоритетным направлением диагностики является выявление уровня овладения навыками пользования мобильным устройством, на основании данного направления были составлены диагностические карты опираясь на методические разработки по изучению социально-бытовых навыков В.А. Шинкаренко. Диагностические карты, отражающие возможные навыки пользования мобильным устройством, составлены нами в соответствии с базовыми функциями мобильного телефона и основными операционными действиями, необходимыми для эффективного его использования.

Цель эмпирического исследования: изучить особенности сформированности навыков пользования мобильным устройством старшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с целью были определены задачи исследования:

1. Разработать диагностический инструментарий в соответствии с целью исследования.
2. Провести диагностику особенностей сформированности навыков пользования мобильным устройством учащихся старших классов вспомогательной школы посредством разработанных диагностических карт.
3. Разработать цикл уроков по предмету «Социальное ориентирование» и практические рекомендации по формированию мобильной грамотности у учащихся старших классов вспомогательной школы.

Экспериментальное исследование проводилось в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В эксперименте приняло участие 20 старших школьников с интеллектуальной недостаточностью (учащиеся первого отделения вспомогательной школы).

Испытуемым были предложены три мобильных устройства с операционной системой Android различных версий модификации. Учащимся было необходимо осуществить действия с мобильным телефоном в соответствии с перечнем операций, описанных в диагностических картах с последующим внесением результатов в бланк ответов. В графе примечания вносились дополнительные данные о ходе исследования для осуществления качественного анализа уровня овладения навыком пользования мобильным

устройством. При проведении экспериментального исследования учитывались индивидуальные особенности учащихся, материал подавался в доступном для восприятия форме. Перед началом исследования была создана доброжелательная обстановка, поддерживался положительный эмоциональный контакт.

Данные диагностического исследования были обработаны и внесены в сводные таблицы (средний показатель по исследуемой к группе в процентном отношении) по каждым из изучаемых навыков. При проведении экспериментального исследования нами было выявлено что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью возникают трудности при выполнении базовых действий с мобильным устройством. Предложенный диагностический материал вызвал затруднения при выполнении заданий и выявил недостаточный уровень овладения навыками пользования мобильным телефоном. Наблюдались нарушения концентрации произвольного внимания, что проявлялось в совершении ошибок в неоднократном повторении совершаемого действия такие как, поиск необходимого ярлыка интерфейса мобильного телефона, создание контакта в телефонной книге мобильного устройства, создание и отправка SMS – сообщений, пользования дополнительными функциями телефона (календарь, будильник, калькулятор). Испытуемые выполняли задания в медленном темпе, многие нуждались в помощи, направляющих инструкциях. При предоставлении мобильного телефона с модифицированным интерфейсом или иной операционной системой испытуемые не справлялись с поставленной задачей, что говорит о недостаточном уровне навыков сопоставления, лабильности мыслительной деятельности, не критичность при выполнении диагностических заданий. По гендерным различиям можно сделать вывод что юноши справляются с заданием с большим интересом чем девушки, наблюдается повышенный интерес к современному оборудованию, большая осведомленность, активность при выполнении.

Заключение. Таким образом, в ходе экспериментального исследования по выявлению сформированности навыков пользования мобильным устройством старшеклассников первого отделения вспомогательной школы нами было установлено что все учащиеся имеют представление о мобильных телефонах, проявляют интерес к пользованию современными мобильными устройствами, однако наблюдается недостаточное овладение навыками необходимыми для использования современного оборудования в полной мере. Трудности вызвали задания по поиску и вводу информации, отдельные учащиеся при повторном выполнении задания и применении предложенного алгоритма действий справлялись с задачей. Проведенный нами количественный анализ подтверждает необходимость включения в содержание обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью раздела по формированию навыков пользования современным техническим оборудованием, который может включать в себя различные виды устройств, такие как: компьютер, планшет, банкомат, бытовые электроприборы, мобильный телефон, пользование интернет ресурсами. Качественный анализ дает нам возможность спланировать формы и методы работы по формированию социально-бытовых навыков у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, с учетом индивидуальных особенностей и выявленных нами зон проблемного развития.

Список цитированных источников:

1. Кислякова, Ю.Н. Формирование социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 6. – С. 61–67.
2. Учебная программа по учебному предмету «Социальное ориентирование» для XI – XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=12113. – Дата доступа: 09.01.2021.
3. Шинкаренко, В.А. На пути социализации: особенности трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях образовательной интеграции / В.А. Шинкаренко, Ю.М. Лазаревич // Пачатковая школа. – 2011. – № 7. – С. 61–64.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шаганова Е.Н., студентка 3 курса
Кухаренко Т.С., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Как писал советский педагог-исследователь В.А. Сухомлинский [1, с. 88]: «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев». И это действительно именно так, мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими психическими функциями, как мышление, внимание, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, зрительная и двигательная память, речь. Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы и неразрывно связано с развитием познавательной сферы, а также с эмоциональными и волевыми процессами психики. Развитие мелкой моторики является основой формирования сложных психических процессов. Такие учёные, педагоги Р.Д. Бабенкова, И.И. Заманская, М.М. Кольцова, Т.С. Комарова и другие отмечают, что систематическая работа по развитию мелкой моторики рук является важным средством повышения работоспособности коры головного мозга, оказывает стимулирующее влияние на развитие познавательных процессов ребенка, позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую деятельность и подготовить ребёнка к школе. Именно в дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики должна стать важной частью подготовки к письму. К тому моменту, когда ребенок пойдет в школу, его моторные навыки должны быть развиты на достаточном уровне, иначе обучение в школе будет представлять для него сложности.

Проблема развития мелкой моторики рук важна и для личностного развития самого ребенка. Владея рукой, ребенок в процессе своего развития становится более самостоятельным, автономным и независимым от взрослого, что способствует становлению его инициативы в разных видах детской деятельности. В связи с этим целью исследования является изучение особенностей, методов и приёмов развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. В исследованиях Л.В. Занкова, А.Р. Лурии, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой и др. показано, что нарушение в развитии мелкой моторики является одним из симптомов нарушений интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью. Данные специалисты отмечают, что кисти рук у таких детей развиты слабо, движения пальцев неуклюжи, нескоординированные, их точность и темп нарушен. Несовершенство мелкой моторики рук затрудняет овладение многими жизненно необходимыми бытовыми навыками, некоторыми учебными и трудовыми навыками, а также усложняет организацию обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. О.П. Гаврилушкина, Т.М. Головина, Т.С. Комарова отмечают, что слабое развитие моторики проявляется во всех видах деятельности ребенка – в изобразительной, игровой, трудовой. Возможности освоения мира у этих детей оказываются обедненными. Дети часто чувствуют себя несостоятельными в элементарных действиях, доступных сверстникам. Это влияет на эмоциональное благополучие ребенка, на его самооценку.

С целью выявления состояния мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска» проводилось экспериментальное исследование. Для изучения состояния мелкой моторики была выбрана методика разработанная Т.И. Гризик и Л.Е. Тимошук [2], позволяющая выявить особенности кинестетического (чувствительного) и кинетического (двигательного) праксиса у данной категории детей.

Экспериментальное исследование проходило в 4 этапа:

1. Отбор группы детей, имеющих интеллектуальную недостаточность.

2. Изучение анамнестических данных развития детей и клинических диагнозов.
3. Подбор диагностического оборудования для исследования мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
4. Проведение исследования на основе подобранной методики.

Во время выполнения первой серии заданий упражнений велось наблюдение за тем, как долго ребенок может сохранять напряжение мелкой моторики (пальцев). В норме ребенок 5–6 лет может сохранять напряжение в течение 2 минут (с небольшими паузами для расслабления).

Исследовалась стабильность выполнения детьми движений, напряжение мышц, изучались особенности кинестетической основы организации движений пальцев (принятие и удержание позы пальцев рук). Исследование состояло из пяти заданий («Кольцо», «Коза», «Три богатыря», «Заяц», «Солдатики»), каждое из которых выполнялась в трех вариантах: выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно. Критериями оценки выполнения заданий считалось: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация, характер формирования позы.

Во второй серии заданий исследовались особенности кинетической организации движений (последовательное воспроизведение нескольких пальцевых поз). Критериями оценки считается: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, наличие переключаемости, содружественности движений, наличие или отсутствие синкинезий, дифференциация движений, двигательная ловкость.

При обследовании ребенку предлагается три пробы: вырезание ножницами, обрывание листа бумаги и катание шарика. Педагогом заранее приготовлены два листа бумаги на каждого ребенка с изображениями круга и прямоугольника.

При анализе результатов обследования мелкой моторики руки детей дошкольного возраста особое внимание уделяется качеству выполнения заданий. Определяя уровень развития мелкой моторики рук у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, используется сумма всех набранных ребенком баллов. При этом за единицу принимаются задания, с которыми ребенок справился хорошо (+), задания, получившие оценку «неустойчивое выполнение» (+/–) или отрицательную оценку (–), не учитывались при определении уровня мелкой моторики детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение. Изучив особенности состояния мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и выявив значительное отставание в ее развитии были сделаны следующие выводы: недостаточное развитие мелкой моторики рук у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью затрудняет овладение жизненно важными навыками самообслуживания, манипуляцию мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности. Также со временем несовершенство моторики кисти и пальцев рук станет препятствием для овладения навыком письма и рядом других учебных и трудовых навыков. Недоразвитие мелкой моторики обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию мелких координационных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

В связи с этим были намечены возможные пути развития мелкой моторики. К ним относятся массаж и самомассаж кистей и пальцев рук, пальчиковая гимнастика, действия (игры) с предметами, рисование, лепка. Каждый из видов деятельности имеет огромное коррекционное воздействие на развитие мелкой моторики рук у детей данной категории.

Список цитированных источников:

1. Гризик, Т.И. Развитие мелкой моторики руки у детей 5-6 лет // Развитие речи детей 5–6 лет / Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук. – М.: Просвещение, 1997. – 68 с.
2. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа. / В. А. Сухомлинский – М.: Просвещение, 1969. – 398 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Швед Д.А., студентка 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ючкович Е.А., преподаватель

Одним из основных требований современных стандартов образования является акцентирование внимания на развитии личности обучающегося. При этом декларируется равенство образовательных прав и возможностей обучающихся, в том числе с особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование предполагает, что каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляется возможность быть включенным в общий процесс обучения и воспитания, что впоследствии позволяет ему стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и социальной эксклюзии [1], [2].

Проблемой разработки подходов к реализации идей инклюзивного образования занимаются В.В.Хитрюк, С.В.Алехина, Л.И.Акатов, Д.З.Ахметова, А.В.Фокина, Т.А.Челнокова, К.Клемма, Е.Томс и др., в том числе при преподавании иностранных языков – Батурина Э.Р., Кирюшина О.В., Карсанаева И.Н., Мосина М.А., Кисель О.А., Липатова А.В. и др.

Иностранный язык объективно является одним из самых сложных школьных предметов. В условиях же инклюзивного образовательного процесса обучение данной учебной дисциплине требует особого внимания и детально продуманной организации процесса обучения. Кирюшина О.В. подчеркивает, что для детей с особенностями психофизического развития уроки иностранного языка при отсутствии индивидуального подхода могут стать непреодолимым препятствием к овладению новым средством общения [3].

К основным особенностям организации урока иностранного языка для детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп можно отнести:

- для *учащихся с нарушениями слуха* следует улучшить общую акустику кабинета, убрать звукопоглощающие предметы, наладить постоянный визуальный контакт с педагогом, использовать прием учительского «эха», многократного повтора, активно применять жесты и мимику, визуализировать всю изучаемую информацию;
- для *обучающихся с нарушениями зрения* необходимо использовать дополнительные технические средства, крупный шрифт, яркие цвета, выделения в тексте, максимально вербализировать всю сообщаемую информацию;
- для *детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности* требуется более четкая и простая структура урока, ясные и краткие формулировки заданий; возможно введение стоп-сигналов, смены деятельности, обеспечение движения на уроке;
- для *учащихся с расстройствами аутистического спектра* необходимо соблюдать время и пространственную зону, определенные ритуалы, использовать ограниченные типы упражнений, наглядность, учитывать индивидуальные интересы;
- для *обучающихся с фонетико-фонематическими нарушениями речи* необходимо дополнительно использовать язык жестов, множество упражнений на распознавание звуков и их последующую активную артикуляцию;
- для *детей с сенсорной алалией* следует систематизировать новую лексику и прорабатывать ее не изолированно, а в определенных семантических группах и в контексте. Новый лексический материал максимально объединять с уже изученным, уделять много времени работе с морфологической структурой слова;
- *учащиеся с дислексией и дисграфией* должны иметь больше времени для соответствующих видов речевой деятельности. Для них следует подготовить распечатанные

копии с доски перед глазами, необходимо обращать внимание на структуру текста, помогать выделять в нем смысловые части.

С точки зрения различных аспектов преподавания иностранного языка и видов речевой деятельности можно предвосхитить те трудности, с которыми столкнется большинство детей с особенностями психофизического развития. Так, Батурина Э.Р. подчеркивает, что при обучении лексическому аспекту иностранного языка необходимо отбирать только самые важные лексически единицы из активного минимума, семантизировать их преимущественно с помощью наглядности для закрепления образа в памяти, многократно проговаривать, постоянно возвращаться к ранее изученному лексическому материалу, учить распознавать знакомые лексические единицы в тексте [4].

При обучении чтению на иностранном языке учащихся с особенностями психофизического развития педагог должен быть готов к пропуску слогов, добавлению ненужных слогов, низкой скорости чтения, перемене букв в слове и их искаженному звучанию при произношении. При данных нарушениях необходима сначала долгая отработка техники чтения и лишь постепенный переход к развитию умений собственно смыслового чтения иноязычных текстов [3].

Для обучения учащихся с особенностями психофизического развития аудированию требуется тщательный отбор аудиотекстов. Рекомендуются короткие простые тексты, построенные на знакомом лексическом материале и произносимые очень медленно и отчетливо. В ряде случаев основным видом данной работы может стать аудирование учителем или аудирование с распечаткой текста перед глазами.

В обучении письменной речи важным является предоставление обучающимся с особенностями психофизического развития образцов высказываний (содержательные и формальные опоры) и образцов оформления. Необходимо продумать большое количество всевозможных опор для построения устных высказываний: клише для ведения простого диалога, опоры для краткого монологического высказывания и т. д. Педагог должен быть готовым к тому, что высказывание у конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями может не состояться даже при наличии таких опор. Спокойная атмосфера и постоянное преодоление психологического и коммуникативного барьеров постепенно смогут изменить ситуацию в лучшую сторону.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями обучение иностранному языку требует особого внимания и детально продуманной организации педагогического процесса. Большинство учащихся с особенностями психофизического развития испытывают объективные трудности в изучении иностранного языка. Особенности интеллектуального развития, наличие сенсорных нарушений, специфика речевого развития, особенности личности - факторы, значительно осложняющие индивидуальное продвижение в изучении иностранного языка как учебной дисциплины. Обеспечение адаптированной образовательной среды на уроках иностранного языка с учетом типичных особенностей детей различных нозологических групп и их индивидуальных образовательных потребностей позволяет создать оптимальные условия для получения ими образования.

Список цитированных источников:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 136–145.
2. Батурина, Э.Р. Инклюзивное обучение английскому языку / Э.Р.Батурина // Опыт лингвистических и лингводидактических исследований: сб. науч. тр. – М., 2018. – 62 с. – С. 34–39.
3. Гафнер, В.В. Условия организации работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья на уроках иностранного языка / В.В.Гафнер. – Пермь, 2017. – 72 с.
4. Кирюшина, О.В. Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования / О.В.Кирюшина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 41–52.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Шукурова С.Б., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Шарапова И.А., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Эпоха информационного общества создала новые возможности для человека – его развития и образования, трудовой деятельности, информационного обмена, социальной коммуникации и сотрудничества. Баева Л.В., Владимирова Т.В. отмечают, что вместе с тем наметились и отрицательные тенденции формирования современного информационного пространства: - виртуализация социальных практик, перемещении определяющих личность сфер из реальной формы бытия в цифровую; - параллельно с виртуализацией социальной среды происходит виртуализация социальных угроз и рисков, которые практически беспрепятственно существуют в Интернете и активно воздействуют на различные категории его пользователей [1], [2].

Данное явление расценивается учеными как особый вызов и экзистенциальный риск, поскольку современный человек удовлетворяет многие свои потребности, связанные с коммуникацией, образованием, творчеством, семьей, благодаря виртуальной среде. Перенос ценностей в виртуальную среду приводит к зависимости от нее и одновременно ослаблению реальных социальных связей.

Школьники, как представители «цифрового поколения», являются активными пользователями Интернет и достаточно часто проявляют при этом беспечность, будучи убеждены в безопасности своих личных компьютеров и мобильных устройств. Солдатова Г.У., на основе проведенных исследований, указывает, что дети младшего школьного возраста весьма чувствительны к негативному интернет-контенту, в подростковом возрасте же доступная, но далеко не всегда полезная и позитивная интернет-информация, виртуальные развлечения, контакты в интернет-сообществах и т. п. могут послужить причинами девиантного поведения [3].

Проблема осознанного и безопасного использования электронных ресурсов в настоящее время разрабатывается в нескольких направлениях. В зарубежных и отечественных исследованиях описаны и типологизированы информационные риски в сети Интернет. Традиционно к ним относят буллинг, воздействие изображений сексуального характера, секстинг, встречи с онлайн-контактами в реальном мире, интернет-зависимость и азартные игры (гэмблинг), груминг.

Основываясь на классификации N. Giant, Лажинцева Е.М., Бочавер А.А. выделяют три основных категории рисков в виртуальном пространстве: контент, контакты и коммерция. Наиболее распространенными их формами являются физические угрозы, сексуальное насилие, буллинг и домогательство, кража личных данных, противозаконное поведение, воздействие нежелательного контента, аддикция пребывания в сети, нарушение авторских прав, вирусы и спам. Эти риски могут быть связаны с применением различных информационно-коммуникационных ресурсов и технологических средств, включая посещение веб-сайтов и онлайн-чатов, социальных сетей с мгновенными сообщениями, онлайн-игровыми сайтами, использованием мобильных телефонов, цифровых медиа- и игровых консолей [4].

В настоящее время выделены следующие основные категории онлайн-рисков – коммуникационные, технические, контентные и потребительские риски, соответствующие четырем основным сферам деятельности в Интернете. В отдельную категорию вошли риски интернет-зависимости. В последние годы отмечается рост числа преступле-

ний с использованием сети - нарушение частной жизни, личной и семейной тайны, промышленный шпионаж. Одним из новых рисков является терроризм, в распространении которого особую роль играют масс медиа в Интернете.

В образовательной среде также присутствуют информационные риски, которые могут быть систематизированы и соотнесены с направлениями деятельности в образовательном учреждении.

Позиции зарубежных и отечественных исследователей относительно способов противостояния информационным рискам, объединяет идея о необходимости развития информационной культуры, медиа-культуры, способностей личности осознанно и безопасно находиться в интернет-среде. Вместе с тем отмечается, что запреты и отгораживание от некачественной и даже опасной информации малоэффективны. Необходимы профилактические программы обучения интернет-безопасности, ориентированные на разные аудитории и возрастные категории пользователей (в том числе лиц с особенностями психофизического развития) и учитывающие вновь возникающие информационные риски и угрозы. Опыт подобных программ, широко представленных в европейских странах, начинает складываться и в отечественной практике. Показательно, что организация профилактической работы в настоящее время ориентирована и на дошкольников [2].

Можно выделить два основных взаимодополняющих подхода к обеспечению информационной безопасности личности детей и подростков: - личностно-развивающий; - ограничительно-запретительный. Следует отметить, что реализация данных подходов меняется в процессе социализации, зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, требует учета, в случае необходимости, их особых образовательных потребностей. Так, если дети младшего школьного возраста чаще не в состоянии самостоятельно установить ограничители на пути вредоносного контента, то с расширением пространства личной автономии в подростковый и юношеский периоды, по мере развития ИКТ-компетентности внешние ограничения преодолеваются сравнительно легко и все большее значение приобретают внутренние ресурсы личности для поддержания своей безопасности в информационной среде.

Участие родителей и педагогов в виртуальной жизни взрослеющего школьника, а соответственно, и помощь в противостоянии информационным (и социальным) рискам не только возможны, но необходимы, однако для этого нужны новые формы педагогического взаимодействия. Взрослые должны налаживать доверительные отношения с подростками, выстраивать с ними конструктивные варианты диалога, находить компромиссные решения спорных вопросов. Кроме того, необходима системная работа по повышению цифровой компетентности педагогов и родителей, приведения их знаний, умений и навыков обращения с электронными ресурсами в соответствие с уровнем развития детей [3].

Таким образом, требуется соблюдение баланса ограничительного и личностно-развивающего подходов к обеспечению безопасности школьников в виртуальном пространстве в зависимости от их возраста и наличия особых образовательных потребностей. Второй подход по мере взросления ребенка должен усиливаться. Следовательно, существует объективная необходимость разработки методов и способов самосохранения личности в информационном пространстве, владение которыми должно стать жизненно важным компонентом информационной культуры современного человека.

Список цитированных источников:

1. Баева, Л.В. Экзистенциальные риски информационной эпохи / Л.В. Баева // Информационное общество. – 2013. – № 3. – С. 18–28.
2. Владимирова, Т.В. К социальной природе понятия «информационная безопасность» / Т.В. Владимирова // Вопросы безопасности. – 2013. – № 4. – С. 78–95.
3. Лажинцева, Е.М. Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка / Е.М. Лажинцева, А.А. Бочавер // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 49–58.
4. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты Всероссийского исследования / Г.У. Солдатова. – М.: Фонд развития Интернет. – 2013. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Юдина А.А., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Исследование затрагивает две важные стороны жизни ребёнка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: эмоциональную сферу и игровую деятельность.

Одной из существенных характеристик личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью является незрелость его эмоциональной сферы. В последние годы вопросы, касающиеся состояния эмоциональной сферы детей со сниженным интеллектом, приобрели особую значимость. Это обусловлено утверждением в коррекционной психологии и педагогике идей личностно ориентированного подхода, повышением требований общества к качеству подготовки детей с интеллектуальной недостаточностью к жизни, а также увеличением числа детей с выраженными расстройствами эмоциональной сферы.

В дефектологии особенности познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью изучены основательно, в то время как своеобразие эмоционального компонента психики освещено недостаточно. Это отражается на эффективности коррекционно-педагогического процесса [1, с. 4].

На сегодняшний день мало исследований, направленных на решение проблемы формирования эмоциональной сферы с использованием средств, наиболее адекватных возрастным особенностям детей, а также характеру нарушений. Анализ психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме показывает, что высказывается мнение об использовании игры для формирования эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. Но до последнего времени влияние игры на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и применение её как средства коррекционно-педагогического воздействия не было объектом специального изучения, не разрабатывалось учебно-методическое обеспечение этого процесса. Отсутствие исследований, показывающих возможности игры как средства воздействия на эмоциональные состояния у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, а также особая практическая значимость этой проблемы побудили нас к проведению данного исследования.

Цель исследования – выявить возможности воздействия на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью средствами игровой деятельности.

Объект исследования – эмоциональные состояния детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в игровой деятельности.

Предмет исследования – особенности процесса формирования эмоциональной сферы в процессе игры у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Для реализации цели исследования выдвинуты следующие *задачи исследования*: проанализировать теоретико-методологические аспекты проблемы формирования эмоциональной сферы в процессе игры у детей с интеллектуальной недостаточностью; изучить наиболее характерные особенности проявления эмоциональных состояний в процессе игры у детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью; проанализировать корреляционные взаимосвязи между уровнем развития эмоциональной сферы и уровнем развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной не-

достаточностью; определить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной сферы средствами игры у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Проведённый анализ литературных источников показывает, что в области специальной психологии имеется достаточно сведений об особенностях развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

Эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью определяется рядом общих с нормой закономерностей. В то же время ему присущи специфические закономерности [1].

Таблица 1 – Основные закономерности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью

<u>Общие</u> (для детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей)	<u>Специфические</u> (свойственные только детям с интеллектуальной недостаточностью)
– эмоциональная сфера изменяется, совершенствуется, приобретает новые качества по мере прохождения возрастных этапов;	– эмоциональное развитие зависит от структуры и своеобразия первичного, биологически обусловленного, дефекта;
– эмоциональное развитие зависит от особенностей взаимоотношений с окружающими людьми (взрослые и сверстники);	– имеется взаимосвязь между эмоциональным развитием и компенсаторными возможностями психики;
– на эмоциональное развитие личности оказывают влияние те виды деятельности, в которые она включается.	– прогноз эмоционального развития зависит от эффективности коррекционно-воспитательного процесса.

Проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с интеллектуальной недостаточностью изучали Н.Б. Шевченко, О.Е. Шаповалова, И.В. Шкляр и др. В трудах М.К. Бардышевской, Л.С. Выготского, Д.Н. Исаева, Л.В. Занкова, В.В. Лебединского, В.И. Лубовского, С.Я. Рубинштейн и др. описываются чувства и эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью.

Эмоциональные состояния детей с интеллектуальными нарушениями характеризуются неадекватностью, ограниченностью в возможностях выражения переживаний социально приемлемыми способами. Интеллектуальная регуляция эмоциональных состояний у детей с интеллектуальными нарушениями резко снижена. Недостаточность ощущений и ограниченность интерпретации чувственного материала, нарушение регуляторных функций центральной нервной системы у детей этой категории приводят к неполноценному восприятию ими эмоциональных состояний других людей и не всегда адекватному, недифференцированному выражению собственных эмоций.

В рамках психолого-педагогических исследований разрабатываются и используются различные методы психологической коррекции эмоциональных нарушений: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, неструктурированные игры (игры с песком, водой, глиной и пр.), групповые подвижные игры (Карабанова, 1997; Миланич, 1998; Спиваковская, 1988 и др.) [2].

В коррекционной педагогике изучение возможности воздействия на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью средствами игровой деятельности представляется малоизученной и актуальной проблемой.

Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью изучали О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стреблева, Т.Н. Исаева и др. [3, 4].

Игровая деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью отличается особенностями. Игрушка не всегда побуждает ребёнка с нарушением интеллекта к деятельности. Он недостаточно активно включается в игру, не может создать самостоятельно игрового замысла, а обычно лишь манипулирует игрушками, пробуя разное их использование. Зачастую игра ребёнка с нарушенным интеллектом однообразна. Основная проблема заключается в том, что ведущее место в игре детей с нарушениями интеллекта занимают побочные реакции: игрушка, случайно попавшая в поле зрения ребёнка, может направить действие ребёнка этой категории в совершенно ином направлении. Игры носят неорганизованный и хаотичный характер. Уловить смысл и сюжет в такой игре трудно. Большое значение имеет склонность детей с нарушениями к имитации и подражанию. Игровые действия и речь детей с интеллектуальной недостаточностью часто строятся в отрыве от игровой ситуации. В ряде случаев ребёнок проговаривает действия, связанные с игрой, но совершает действия, не соответствующие его словам.

Дети с нарушенным интеллектом плохо включаются в процесс совместной игровой деятельности: они не понимают общего замысла и правил игры, распределённых ролей, не проявляют инициативы и находчивости. Именно поэтому в большинстве своём дети с интеллектуальной недостаточностью могут выполнять лишь второстепенную исполнительскую роль (быть живой куклой).

Проявления эмоциональных состояний в процессе игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть разными. Многое зависит от степени нарушения интеллекта, эмоциональных и регулятивных качеств личности ребёнка, а также от качества проводимой с ним коррекционно-воспитательной работы.

Заключение. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что наиболее изученными компонентами эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью являются понимание и выражение основных эмоциональных состояний.

Игра дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется качественным своеобразием. Проявления эмоциональных состояний в процессе игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью освещены недостаточно.

Процесс обучения игре обеспечивает не столько формирование определённых игровых умений и навыков, сколько активизацию их психической и двигательной сферы, развитие всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Включение детей с интеллектуальной недостаточностью в специально организованную игровую деятельность будет способствовать положительной динамике в овладении игровыми действиями и создаст благоприятные условия для формирования эмоциональной сферы.

Существует дефицит научных разработок, посвящённых проблеме изучения возможности воздействия на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью средствами игровой деятельности.

Список цитированных источников:

1. Исаева, Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т.Н. Исаева. – М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т имени М.А. Шолохова, 2001. – 23 с.
2. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
3. Федосеева, О.А. Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью / О.А. Федосеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 11(46). – С. 489–491. – URL: <https://moluch.ru/archive/46/5680/> (дата обращения: 30.01.2021).
4. Шаповалова, О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.10 / О.Е. Шаповалова; Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия. – Нижний Новгород, 2006. – 353 с.

ЧАСТЬ III. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ФИЛАРМОНИИ

Александрова С.А., учитель музыки

(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина»)

Ананченко Г.В., профессор

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Современный образовательный процесс характеризуется вниманием к индивидуальным особенностям учащегося, его потребностям в саморазвитии и самовыражении, творческой деятельности. Под самореализацией школьника мы понимаем «осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия его способностей и возможностей в деятельности и межличностных отношениях» [1, с. 26]. Творческая же самореализация это процесс наиболее полного раскрытия своего потенциала в деятельности творческой по характеру и по содержанию.

Данный процесс может протекать у учащихся школ и гимназий и стихийно, однако педагогическое руководство творческой самореализацией учащихся не только позволяет реализовать способности детей в полной мере, но и дает возможность вовлечь в эту деятельность каждого участника образовательного процесса. Создание благоприятных условий для детского творчества вызвало появление новых форм организации внеурочной музыкальной деятельности, одной из которых является школьная филармония.

Основная часть. Творческая самореализация учащихся начальной школы носит целенаправленный характер, причем осуществляется как во время учебного процесса, так и во внеклассной досуговой деятельности. Одной из возможностей ее организации является функционирование в учреждениях образования школьной филармонии, действующей постоянно в течение учебного года. Необходимо отметить, что ее функционирование наиболее востребовано в тех учреждениях образования, где уделяется большое внимание художественно-эстетическому развитию учащихся, так как в данном случае такая филармония является площадкой для творческой самореализации учащихся, посещающих факультативные занятия художественно-эстетической направленности.

Школьные филармонии функционируют как в системе общего (в школах и гимназиях), так и дополнительного образования детей (музыкальных школах, детских школах искусств). Музыкальная деятельность младших школьников во время концертов школьных филармоний не ограничивается слушанием музыки. Во-первых, большинство концертных программ предполагают интерактивное общение со слушателями. Вопросы ведущих, загадки, музыкальные подвижные разминки, викторины, игры – все это помогает не только сохранить внимание детей школьного возраста, но и активизировать музыкальное восприятие и мыслительную деятельность. Поскольку концертные программы проходят в стенах учебного заведения, а слушатели, как правило, учащиеся одной параллели, обстановка в зале непринужденная, дети легко взаимодействуют с ведущими. Во-вторых, что еще более важно, на сцене выступают сами учащиеся – сольно или в составе образцовых коллективов. Это не только способствует творческой самореализации учащихся, но и повышает мотивацию к занятиям музыкальной деятельностью. В концертных программах принимают участие и хореографические коллективы гимна-

зии, а юные художники помогают декорировать сцену, подбирают иллюстрации для презентации. Таким образом, филармония способствует созданию в гимназии творческой образовательной развивающей среды.

Д.Н. Павлов отмечает, что в процессе приобщения к музыкальному искусству в рамках проекта «Уроки детской филармонии», у учащихся развиваются следующие качества как понимание языка искусства как средства коммуникации между людьми и эстетическое восприятие явлений окружающего мира и передачи своего восприятия мира через художественный образ в исполнительской и другой творческой деятельности [2, с. 470].

План работы филармонии гимназии №3 г. Витебска имени А.С.Пушкина включает в себя лекции-концерты, музыкально-развлекательные программы для учащихся и их законных представителей, а также мероприятия, направленные на поддержание и развитие гимназических традиций. Филармонические мероприятия проводятся для аудитории различной возрастной категории, более половины из них рассчитаны для учащихся именно начальной школы. Педагоги, работающие с детьми на факультативных занятиях художественно-эстетической направленности, а также руководители образцовых коллективов, видя весь план деятельности филармонии, планируют изучаемый репертуар с целью как можно большего привлечения учащихся к творческой деятельности.

При создании концертных программ необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. В связи с этим программы школьных филармоний имеют ряд особенностей. Так, например, Ю.В.Смольская отмечает, что произведения, исполняемые педагогами и учащимися, должны быть:

- скромного масштаба, так как неподготовленному слушателю трудно воспринимать развернутые сочинения;
- увлекательными – яркими, эффектными;
- контрастными, чтобы была смена впечатлений и одно произведение «оттеняло» другое [3].

Развитию и поддержанию традиций гимназии, которая носит имя Александра Сергеевича Пушкина, служит включение в программу школьной филармонии таких программ как «Пушкин в музыке», «Я к Вам лечу воспоминаньем...», «У Лукоморья...». Другой традицией гимназии стала Торжественная церемония посвящения учащихся первых классов в юные музыканты, художники, танцоры. Эти программы, как правило, становятся настоящим событием для младших школьников и их семей, так как проводятся с обязательным приглашением родителей наших учащихся и с использованием технологий event-менеджмента.

О жанровом и стилистическом разнообразии свидетельствуют названия программ: «Сокровища бабушкиного сундука» (новогодняя музыкально-развлекательная программа для детей и родителей), «Ансамбль – значит вместе», «Музыкальное путешествие по странам и континентам». Выступать на филармонической сцене для учащихся ответственно и почетно, ведь зрители – это одноклассники и близкие. Поэтому филармония является хорошим стимулом для совершенствования исполнительского мастерства на факультативных занятиях художественно-эстетической направленности.

Заключение. Школьная филармония способствует созданию творческой образовательной среды в учреждении образования. Формирование музыкальной культуры младших школьников происходит в различных видах музыкальной деятельности, которые позволяет организовать данная форма внеклассной работы: слушании музыки, в процессе исполнения музыкальных произведений на сцене, во время подготовки к концертным программам. Разнообразные по тематике программы, широкий состав участников (солисты и коллективы), различные формы участия дают возможность для творческой самореализации практически всем учащимся, а также педагогическому составу.

Список цитированных источников:

1. Прокудин, Ю.П. Творческая самореализация личности как педагогическая проблема / Ю.П.Прокудин, В.С.Акулинина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2011. – № 3 (17). – С. 26-32.
2. Павлов, Д.Н. Художественно-эстетическое воспитание личности посредством проекта «Уроки детской филармонии» // Молодой ученый. – №11(46). – 2012. – Том III. – С.469-471.
3. Смольская, Ю.В. Педагогическая филармония как активная форма приобщения учащихся к музыке // Педагогика искусства. Электронный научный журнал – №3. – 2011. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/pedagogicheskaya-filarmoniya-kak-aktivnaya-forma-priobshcheniya-uchashchih-sya-k> (дата обращения: 20.12.2020).

FEATURES OF THE FORMING OF THE UNDERSTANDING OF MUSICAL GENRES FOR ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Ananchenko G.V., Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor
Orup T.V., senior lecturer, Yu Yang, undergraduate
(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Introduction. The relevance of the research topic is explained by the fact that the genre strategy of musical perception is fundamental for introducing younger schoolchildren to the field of musical culture. In its methodological justification, we will proceed from the generally accepted definition of genres as varieties of artistic works, united by the characteristics of historical origin, life purpose, features of perception and performance, and existence in society. Due to the specific nature of the figurative material of music, its conventionality and abstraction, the differentiation of genre differences in it allows us to judge the content of the work by the totality of the expressive means used in it, which carry a genre-semantic load. Moreover, the genre orientation of perception helps the listener to communicate with the music, sets the attitude to perception.

The main part. Without understanding the genre features of a musical work, the adequacy of penetration into its content will be much less. Genre associations help to connect these works, not only with the general life experience of the listener, but also with his past artistic impressions. For the first time, D. B. Kabalevsky drew attention to this feature of perception, who laid the basis for the developed music program for the school genre concept of introducing children to the world of musical culture through their understanding of the three most important spheres of music: song, dance and march [1, p.85].

Music is characterized by a great variety of genres, the emergence of which is determined not only by purely applied, but also by the social needs of people who are not related to the subject practice. Being a polysemantic concept, genres are divided by their origin and life purpose into everyday and non-specific vital functions. The household (primary) ones that depend on the functions performed by music in various labor, ritual, and other situations should include a song, dance, or march. Secondary genres (opera, symphony, ballet, etc.) are distinguished from them by a high degree of autonomy of creativity.

According to the way of their artistic existence, musical genres are divided into chamber and concert. According to the composition of the performers and the method of performance, they are divided into vocal and instrumental. Vocals are conventionally divided into solo (song, romance, aria), ensemble and choral.

In this regard, the development of musical perception in younger pupils can be built with the help of genre chains: from mastering the meaning of everyday genres, to comprehending the deep semantics of academic works. Of course, initially at this age, more attention should be paid to the primary, everyday genres, but gradually moving on to the acquaintance with the secondary ones. The common thing is that the penetration into the figurative world of music is carried out through genre generalization.

In the lessons in the lower grades, it is necessary to use those pieces of music that were created specifically for children. Such major composers as J. S. Bach, V. A. Mozart, M. I. Glinka, M. P. Mussorgsky, E. Grieg, P. I. Tchaikovsky, S. Kodai, R. Schumann, D. D. Shostakovich, S. S. Prokofiev, B. Bartok, D. B. Kabalevsky, G. Sviridov and a number of others addressed children's themes. In their works, the memories of the childhood of the authors themselves found their aesthetic expressions. This is precisely their artistic value and educational significance.

Works for primary school pupils are mainly samples of lyrical music that express individual moods and experiences of a person. Due to this, their perception is based on associations with human speech, facial expressions and gestures [2, p.231]. Such associative-genre manifestations of the music content are most accessible to children. The genre model of musical perception should be worked out by teachers on music specially written for children. Unfortunately, such music has not yet found its full-fledged application in educational work with pupils of the lower grades of secondary schools. Unwarranted complication of the studied material, intrusion into complex areas of musical culture, the genre content of which is inaccessible to them, can lead to the loss of their interest in music.

It should be emphasized that theoretical information in educational work should not be an end in itself. Its application contributes to the inclusion of pupils in the process of meaningful perception of music and the formation of the necessary skills for the analysis of a musical work.

In general, the genre strategy of musical perception in primary school pupils includes three main stages: genre concretization of music, actualization of life experience, intonation-genre generalization of musical content. Accordingly, the essence of the tasks facing the teacher to familiarize pupils with the genre of music is as follows: to form their ideas about the three most important areas of music-song, dance, march and one -, two-and three-part forms; to give the necessary knowledge that music can express the feelings and thoughts of a person, his character traits, depict pictures of nature, etc.; to promote the understanding that relying on these primary genres is one of the most common musical patterns; to show the role of various expressive means in creating a musical image; to teach to distinguish: the timbres of different instruments of a symphony orchestra and singing voices, as well as the types of music performance.

Throughout many years of musical and pedagogical work with schoolchildren of different ages, teachers use a pedagogical concept that comes from music and is based on music, naturally and organically connects music as art with music as a school subject, and school music classes are also naturally connected with real life. In particular, this concept developed by D. B. Kabalevsky is called the theory of knowledge in music pedagogy. Based on the analysis of the content of the program of his program, it can be said that the author from the very beginning organizes the intellectual activities of schoolchildren in line with the logic of scientific knowledge. All the facts and phenomena of music, one way or another, begin to "shine through" through the prism of this logic, with the help of a scientific method of ascent from the abstract to the concrete.

Of course, such an ascent should take place gradually. At first, pupils form a certain generalized image of music, an understanding of what is a reflection of life itself, and an awareness (albeit at an intuitive level) of the role of musical art in human life. This awareness can eventually develop into a strong belief about the natural, objective necessity of it.

Then pupils can form an epistemological meaning associated with the disclosure of the origins of musical art, a wide variety of forms of its existence. It is characteristic for him to enter into music as an organically integral phenomenon, through the primary representation of the attributes of art: the content, form, and language of music. Awareness of the nature of music by immersing yourself in musical images in a definitely organized "sound matter". At this stage of musical development of children, a special task is put forward: to give an experience of

experimenting with this matter: the sound of the surrounding world as a whole and of itself is investigated.

At the third stage, music is considered as a creative phenomenon, when pupils are introduced to musical and artistic activities from the positions of the composer, performer, and listener in their trinity. These different, but at the same time such unified, generalized types of musical and artistic activity form the figure of the musician, the creator, without whom music cannot appear and exist at all.

Conclusion. In conclusion, it should be noted that the three linguistic and genre spheres (song, dance, marching), intonation, development and construction of music are those abstract and universal concepts for music that are forms of the existence of music as an integral organism. At the same time, they become "rods" around which all the perception and thinking of primary school children is organized, that is, all musical phenomena begin to "shine through" through their prism.

Based on the above, it can be stated that the "three whales" – song, dance, march are the main areas of music. Such broad definitions as genre are applicable to each of them. Unfortunately, they have always appeared and continue to appear today only as examples of the simplest musical forms, as the simplest genres that are accessible to the perception of children even at the very initial stage of their musical development, receding into the background, giving way to more complex forms and genres of music, after they fulfill their purely "didactic function". In our opinion, they should be preserved in the future.

The fallacy of such an attitude to the "three whales" reveals itself without any difficulty in the fact that many songs, dances and marches are among the most complex works of world musical art due to the richness of their internal content and the development of their form.

List of cited sources:

1. Kabalevsky, D. B. Basic principles and methods of the music program for general education schools // Pedagogical reflections. Enlightenment, 1987 - 395 p.
2. Nazaykinsky, E. V. On the psychology of musical perception / E. V. Nazaykinsky-Moscow: Muzyka, 1972. - 383 p.

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чэнь Баои, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Баранок В.С., канд. пед. наук, доцент

Хэ Лян, Демещенко Е.А., магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Введение. Проблема эстетического образования младших школьников средствами фортепианной музыки представляется весьма актуальной, не только в научном, но и в практическом отношении.

Формирование музыкально-эстетической культуры школьников является одним из факторов успешной социализации ребенка, так как в музыке сконцентрирован духовный опыт человечества, который, попадая в сферу индивидуального сознания личности (переживания, чувства, мысли, оценки, ценностные ориентации), осваивается, развивается и становится ее достоянием. Это предполагает последовательное накопление опыта эстетического восприятия музыки раскрывает подрастающему поколению огромное богатство эмо-

ционально-смыслового содержания окружающего мира. Музыкальное воспитание рассматривается в педагогике как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности.

Основная часть. Анализ научно-методической литературы позволил выявить следующие факты. Сущность и специфические признаки музыкально-эстетической культуры, как составной части общечеловеческой культуры раскрываются в трудах В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, И.Н. Немыкиной, Р.А. Кельчаровой. Психологические аспекты развития и формирования музыкально-эстетической культуры у школьников рассматривались в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.С. Тарасова и др. С позиции системного подхода процесс развития музыкально эстетической культуры во взаимодействии с художественной культурой рассматривают в своих работах М.С. Коган, Ю.А. Лукин и др. Непосредственно музыкально эстетической культуре школьников посвящены труды Р.А. Тельчаровой, В.С. Цукермана и др. Отдельные аспекты музыкальной культуры в рамках уроков музыки и мировой художественной культуры изложены в трудах А.Б. Абдулина, Ю.Б. Аллиева, О.А. Апраксиной, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалева, Н.А. Терентьевой и т.д.

По мнению Л.П. Печко культура человека – это результат творческого освоения им совершенных способов действия и оценки по отношению к человеческому предметному миру, а показателем культуры выступают широта и глубина эстетического отношения к культурным ценностям. [1, с.17].

Обзор литературы на русском языке свидетельствует о том, что в начале XXI в. значительно повысился интерес к китайскому искусству и культуре в целом, но до конца остается неисследованной фортепианная музыка для детей. Между китайской и европейской музыкой проявляются очевидные различия. В традиционной китайской музыке преимущественно используется пятиступенный звукоряд (пентатоника), мелодия не упорядочена формой композиции, достаточно свободна в плане ритма, ограничен полифонический и гармонический язык. В европейской музыке используется семиступенный звукоряд (диатоника), мелодия имеет упорядоченную структуру и логичность построения, гармония и структура формы строятся на базе лада, присуще сильное чувство ритма. Включение в педагогический репертуар, китайской фортепианной музыки, на наш взгляд, значительно расширит кругозор младших школьников и положительно повлияет на их эстетическое развитие.

Рассмотрим данное положение в рамках урока «Музыка» 1 класса.

Таблица – 1. Варианты использования фортепианной музыки китайских композиторов на уроке «Музыка».

Четверть	Тема четверти	Произведения, используемые на уроках музыки	Фортепианная музыка китайских композиторов
1 четверть	Какие чувства передает музыка	Л. Бетховен «Экосез»; С. Прокофьев «Марш»; М. Глинка «Полька»; Л. Бетховен «Экосез»; Белорусский народный танец «Бульба»; М. Парцхаладзе «Осенний дождик»; П. Подковыров «Вольные движения»	Дин Шандэ сюита «Веселый праздник» («За городом», «Ловля бабочек», «Прыжки со скалкой», «Игра в жмурки», «Танец на празднике»)
2 четверть	О чем рассказывает музыка	Д. Кабалевский «Клоуны»; Д. Шостакович «Марш»; И. Дунавевский, «Галоп»; Ф. Шуберт «Вальс»;	Ли Ин-хай сюита «Золосад» («Панда», «Жираф», «Слон», «Павлин», «Обезьянка»);

		А. Даргомыжский «Танец петрушек»	Чжун Хуй «Ветряная мельница»
3 четверть	Как рассказывает музыка	Г. Вагнер, «Зябюлька»; Э.Григ, «Птичка»; А. Жубинская, «На птичнике»; Д. Кабалевский, «Кавалерийская»; А. Хачатурян, «Вечерняя сказка»; П. Чайковский, «Болезнь куклы»	Дин Шандэ сюита «Весенняя экскурсия» («Ожидание рассвета», «На лодке», «Тополь и ива на берегу», «Танец вечернего ветра»)
4 четверть	Что и как рассказывает музыка	П. Чайковский, «Детский альбом»; В. Золотарев, «Танцуйте, как я»	Ван Ли-Сан «Маленькая сонатина» («Под солнцем», «После нового дождя», «Танец людей, живущих в горе»)

Сюита «Веселый праздник» является популярным произведением китайского педагогического репертуара. Её части рисуют картины из детской жизни и отражают изящество и искренность традиционной китайской музыки. Пентатоническая ладовая основа сочетается с европейской техникой контрапункта. Не менее популярна в Китае сюита «Зоосад», которая знакомит детей с увлекательным миром животных. Для передачи образа композитор использует арпеджио пентатонной гаммы, чередование в левой руке интервалов секунда и квинта. Сюита «Весенняя экскурсия» представляет собой не менее насыщенный дидактический материал. Музыкальные части изобилуют изобразительными моментами: качание лодки, дрожание листвы на деревьях, кружение птиц и т.д. Следует указать еще на одну особенность фортепианного творчества китайских композиторов. Речь идет о программности, которая является характерной чертой китайской музыки в целом.

Заключение. Таким образом, музыка для детей китайских композиторов отличается большим разнообразием образного содержания, жанрово-стилистическим своеобразием, уникальностью мелодического языка, дидактической направленностью. Включение этих произведений в программу учащихся младших классов может существенно обогатить педагогический репертуар. Весьма перспективным представляется также использование музыки для детей китайских композиторов в разделе «Слушание музыки» в школе.

Список цитированных источников:

1. Печко, Л. П. Эстетическое воспитание / Л. П. Печко // Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая Рос. энциклопед., 1999. – Т. 2. – 203 с.

VOLITIONAL ASPECTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF MUSIC TEACHERS-CHOIRMASTERS

**Bilova N.K. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Music and Choreographic Education Se Lifen Post-graduate student
(Odessa, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky)**

In all kinds of human activity, the will is extremely important. It causes considerable interest of scientists in this phenomenon since the heyday of the ancient philosophy. In modern research, the will is studied in the context of psychological, sociological, medical, legal sciences as an aspect of personality, the mechanism of human activity activation, as a factor of motivation, achievement, as a construct of consciousness and a prerequisite for responsibility. Analysis of scientific research has shown that the study of the phenomenon of will has also attracted the attention of scientists in the field of music and music education (K. Martinsen, Ya. Milstein, V. Petrushin and others). Will is studied in the context of the musician's performance technique,

as the basis of his professional achievements, as the ability to realize the artistic image formed in the musician's mind. Volitional qualities of the individual influence all types of artistic communication in which the musician participates – musical-performing, artistic-interpretive or musical-pedagogical. Given the urgency of the problem, the purpose of this article is to study the volitional aspects of artistic and pedagogical communication of musical art teachers, in particular in the context of choirmaster's work.

Communication as a socio-cultural phenomenon is determined by the social nature of man and is the basis of all forms of interaction. One of the types of communication is artistic communication – a unique form of social interaction, which is based on the communicative nature of art, including music. Artistic communication involves interaction of subjects (teachers, students) with the artistic image, which is the bearer of a reflected image of reality, realized through the abstract-symbolic language of musical art. Such an interaction affects the subjects in the process of joint comprehension of the work of art, deepening their emotional, artistic and spiritual experience, and the work itself, which in some way is transformed in the process of interpretation under the influence of the personality of the interpreter. After all, music cannot be static. It undergoes individual, personal interpretation, changes under the influence of performers and listeners and again becomes the subject of artistic cognition [1]. Thus, the artistic image in the process of artistic communication enriches all its participants.

Artistic communication is closely related to the psycho-emotional mechanisms of the individual. It is believed that artistic communication involves a person to self-cognition, the study of his own feelings, reactions, helps to establish contact with his own inner world through reflection and self-awareness, to actualize the inner potential of the individual [2]. It is in the process of artistic communication that a unique "field" is formed, a cultural space that contributes to the comprehension of the figurative content, ideas, "encoded" in a work of art. This field is a condition for deep penetration into the essence of musical art, musical works. It represents an unstable structure that depends on various factors, requires preservation of musicological traditions and active practice of interaction with music [3, p. 32].

This type of field, which enables a complex and multi-vector process of artistic communication, is formed in the process of pedagogical activity in the field of music education. In particular, we are talking about the activities of music teachers, one of the main components of which is the choir. Artistic communication of teachers as choirmasters involves an extremely complex type of artistic communication. It goes beyond the triad "teacher – piece of music – student", because its subject is not only each member of the choir, but, at the same time, the team itself – as a single living "instrument", a complex, synergistic system. In interaction with such a system, the choirmaster must exert a significant emotional, energetic influence on all members of the choir, uniting them into a holistic "living instrument" to achieve the goal – the performance result – the expressive reproduction of the artistic image by the choir.

According to K. Martinsen, the sound-creating will of a musician makes it possible for him to achieve a performance intention on the basis of a sense of performance. Under this intention, the author understands the individual performance concept of the musician, which includes the comprehended artistic and figurative content of the musical work and requires implementation through the choice of appropriate means of performance expression [4]. The sound-creating will provides personal self-determination of the process of sound formation on the basis of the functioning of psychophysical mechanisms [5, p. 26].

It is believed that the will is one of the leading components of the conductor's performance, and has an organizing, energetic and emotional impact on the choir. If every musician needs the will for self-regulation, organization of his own activities, then in the activities of the conductor, the will involves influencing others through his own conducting and performing appa-

ratus [6]. Will is a “conductor” who allows the team to broadcast artistic energy and creative initiative of the conductor, and without will it won’t be possible to create artistic communication between the conductor and the choir, the musical work and its author, as well as listeners.

In modern research on volitional reliability in the context of choral work, this phenomenon is defined as a personality trait that “stabilizes regulatory psychological processes and musical-performance actions aimed at overcoming certain difficulties in solving musical-performing tasks” [7]. That is, the will is associated with a certain overcoming of performance problems, is a regulatory mechanism of the psyche, which helps to harmonize the artistic-figurative content of the musical work with the expression of the conductor’s gestures and sound realization of this artistic-figurative content in the choir.

Thus, the will is a mental mechanism of the personality, a significant component of choir management, which allows transformation of the musical image – as an ideal model of sound-image content of the work, existing only in consciousness, auditory representations of the choirmaster – into a real sound embodiment born in choral singing and “comes to life” under the influence of the volitional energy of his conducting apparatus. In a broad sense, it is the will of the choirmaster that transforms the technical-performing work with the choir on a musical work into a process of artistic and pedagogical communication, capable of transforming and enriching the emotional impact on all its participants.

List of cited sources:

1. Barash, L. A. Artistic communication: yesterday, today, tomorrow / L. A. Barash // Society: philosophy, history, culture, 2017. – № 6. – P. 109-112.
2. Zlotnyk, O. Y. Communicative function of music as a means of artistic communication / O. Y. Zlotnyk // International Bulletin: Culturology. Philology. Musicology. – 2018. – Issue 2. – P. 158-162.
3. Yakupov, A. N. Musical communication as a universe of art / A. N. Yakupov // Cultural heritage of Russia. – 2016. – № 2. – P. 27-33.
4. Martinsen, K. A. Individual piano technique based on sound-creating will / K. A. Martinsen; transl. V. L. Michelis, ed., notes and introduction G. M. Kogan. – M.: Музыка, 1966. – 220 p.
5. Gafiyatullina, L. A. The problem of special conducting abilities and their role in choral conductors training / L. A. Gafiyatullina // Bulletin of KazSUKI. – 2009. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-spetsialnyh-dirizherskih-sposobnostey-i-ih-rol-v-obuchenii-horovyh-dirizherov> (access date: 26.01.2021).
6. Xia Juan. Volitional qualities of man / Xia Juan // Research of musical psychology: collection of scientific works / ed. by Son Shi Chon. – Kui Zhou, 2016. – Issue 512. – P. 162-163.

THE ROLE OF CLASSICAL MUSIC AS A MEANS OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC ABILITIES

Chen Boheng, master student

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Supervisor – Amasovich N.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Introduction. Music has four social functions in modern society: aesthetic, cognitive, educational and entertainment. This paper studies the function of music as an aesthetic function. This paper will study the influence of classical music on musical aesthetics from three aspects: research purpose, research materials and methods, and conclusion. Ancient Greek philosopher Plato said: "Rhythm and music have the most powerful power to penetrate the depths of the soul, if the way of education is suitable, they will infiltrate the soul with beauty, so that he is beautified". Music can beautify people's soul, can stimulate the public to good wishes unremitting pursuit of enthusiasm; Music can cultivate people's emotions, maintain and develop people's imagination, and stimulate people's love for life. The realization of these aesthetic functions will improve the cultural connotation and accomplishment level of the masses, and have

extensive practical utility and social significance. Therefore, it is of profound social significance to strengthen and develop the theoretical and practical research of music aesthetic education.

Objective of the study. Music aesthetic education has a very old history. Confucius, a great thinker and educator at the end of the Spring and Autumn Period in ancient China, believed that a person's comprehensive cultivation cannot be without music. Such as "the Analects of Confucius · Taibo" in the "Xing in poetry, established in ritual, success in music" view, that is the meaning. The Spartan education system in ancient Greece required children to learn to sing hymns and military songs, using music as a tool to encourage courage and cultivate discipline in children. In medieval Europe, music had long held an important educational position, preserved among the so-called "seven liberal arts". The purpose of this paper is to first explain what classical music is and why it is important. Secondly, what is music aesthetics, the influence of classical music on aesthetics, and finally study how to improve the aesthetic ability of music.

Materials and methods. Classical music is a type of music. Classical music can be defined in a broad sense and a narrow sense. In a broad sense, it refers to the western classical music created under the background of mainstream European culture since the Middle Ages, which is different from popular music and folk music mainly because of its complex and diverse creation techniques and the heavy connotation it can carry. In a narrow sense, it refers to the Classical period, from 1750 (the death of J.S. Bach) to 1827 (the death of Beethoven). This period is the Classical Music Period, which includes two periods: the "Pre-Classical Period" and the "Viennese Classical Period". "The most famous Viennese music school also emerged in the" Viennese Classical Period ", its representative composers are Haydn, Mozart and Beethoven, known as the "Three Masters of Vienna".

Her book, "Why classical music is still important", Lawrence Kramer by American scholars, argues that classical music is non-dramatic music created for the purpose of listening from the 18th century. The book holds that the most important value of classical music is "being listened to". The author believes that every classical music has the effect of relieving heavy feelings, whether it is sweet tranquility, through sad feelings and listener empathy, or directly through hopeful melodies.

Listening to classical music, we get a simple aesthetic perceptual experience, constantly discover ourselves in the experience, shape a complete personality, and tap our potential. In this process, the feelings brought by music are completely inward. Non-classical music can not produce this kind of personal cognitive effect brought by classical music, such as the early primitive music expression form of human beings: the shouting melody during hunting is purely for the birth of the music type of labor, at this time the music is a kind of behavior; religious choir, recitation and so on is also a kind of prayer behavior. As behavior, music plays a role in hinting or unifying rhythm, not in self-seeking. Chinese folk music, folk songs, labor trumpets and so on are the most direct manifestation of people's daily labor life, expressing the singer's living state and mood. These are closely related to the external factors of music, and the value of these music is also determined by the specific environment and historical and cultural background. It is the specific cultural environment of these music that makes them have a variety of musical styles and is passed down.

After the emergence of classical music, its value does not stay in the era in which it was produced, but with the changes of the times, people continue to explore in the process of listening. In different times, classical music permeates different values. But all reflect people's inner voice.

In classical music, the emphasis is on listening to this state, and in non-classical music, the emphasis is on the participation of music as an act in practice. Music should not only stay in the stage of emotional catharsis and primitive impulse, music can rise to a rational, orderly and analytical level, which is the reason why music can be used as human spiritual civilization. In China's music education, more attention was paid to the cultivation of music skills and the training of music performance skills, but now, many music teachers are gradually aware of the

importance of music's inner perception, no matter how good the skills, There is no sense of music and no good musical effect.

The aesthetic ability of music is the synthesis of people's ability to distinguish and evaluate the aesthetic value of music works. That is, people's perception, appreciation, evaluation and creativity of the beauty of music art. The emergence and development of music aesthetic ability are closely related to people's ideological consciousness, aesthetic taste, artistic accomplishment, cultural level, music knowledge, auditory ability and so on.

The broad aesthetic of classical music includes :1, Formal beauty. The basic elements of music are: the level of sound, the length of sound, the strength of sound, timbre. In musical form, There are rhythm, tune, harmony, speed, mode, curved, texture and so on. Classical music usually uses complex, searchable melodies to complete works, Use a rich variety of intensity, more harmony color to increase the expression of music, Use various modes to explore more musical possibilities. 2. Emotional beauty. By creating a musical piece, Transmit your feelings, The human language is not connected, But the emotions are the same, So music knows no boundaries, People in any country, Can roughly understand the same music works convey the same general feelings, For example, the world-famous Beethoven's 《Symphony No.5 in C minor, Op.67》, First movement, The theme at the beginning of the music was what Beethoven called "the knock on fate ", It's the first theme of the movement, Play with great strength in the chord and clarinet. Everyone heard the first four, Should be able to feel strength and authority, Set the tone and color of the whole song. The style is beautiful. The composer's own growth process, the experience of the spiritual world and the background of the times, Will have a great impact on the style of the work, There were a lot of musical styles in classical music, The first was the music of the Baroque period, Baroque was meant to be "an unwound pearl ", The music of the Baroque period is complicated, Rich decorative sound, In polyphony, Structural neatness specification. For example, Vivaldi's "Four Seasons ", Bach's "Gothenburg Variations ". The second is the 18th century classical music era, Haydn of Austria, Mozart and Beethoven of Germany are representative figures. The music of this period has both the characteristics of the Baroque period, And has a strong philosophical nature, The expression of feelings tends to be rational, More calm. Advocating stability, discipline, logical balance, And though it's too routine, But there is no lack of beauty. Enjoy the work of this period, What the audience enjoys is a harmonious, elegant, balanced and unified beauty. This period established important musical forms such as sonatas, concertos, symphonies, And chamber music developed during this period, After the development of music played a very important role. The third was the romantic school of the 19th century, The representatives are Chopin of Poland, Schumann of Germany, Mendelssohn, Schubert of Austria, Liszt of Hungary and so on. Romantic music, with its own unique style of active freedom, And classical music school rigorous, dignified style in sharp contrast. Romantic music is the richest period in European music history, The tradition of classical music, And bold innovation, The music of this period likes title music, Pay more attention to expressing people's spiritual realm and subjective feelings, The performance of natural scenery is also more prominent, The use of national and folk music is paid more attention to and frequent. In the middle and late 19th century, the national music school appeared to revitalize the national music. Mainly instrumental sketches, For example, Nocturne, Etudes, Narrative, Fantasy, Prelude, No-word and various dance music - Mazuka, waltz, Polka and so on. Of all the instrumental sketches, Piano sketches are the majority.

Each type of classical music will bring people different music feelings, different situations and inner world. form different stimuli to the human senses.

Conclusion. Classical music has several stages to improve the aesthetic appreciation of music. First, the accumulation of rich and large amounts of excellent music materials, classical music is usually the best choice, because after many years of history, the selection of classical music that can be spread to the present is the crystallization of human wisdom and the treasure

of human civilization. Listen to a lot of excellent classical music, accumulate the feeling of excellent music. Second, learn a certain basic knowledge of music, mentioned earlier that music has formal beauty, if you want to understand the beauty of music, you must understand the level of sound, the length of sound, the strength of sound, timbre. In the form of music, there are rhythm, melody, harmony, speed, mode, music, texture and so on. Learn to write the basic knowledge of music, can understand the direction of music, understand the structure of music, can better understand music. These all need systematic study, so popularizing basic music education is very important. Third, music aesthetics is highly subjective, which is related to the age, experience, education and imagination of the listener. So not only to strengthen the cultivation of music, but also to improve themselves and find themselves.

List of cited sources:

1. Chenguang, Why is classical music still important/Guang Chen. M., 2013
2. Yangyandi,/Yandi Yang.M.:The analytical philosophy of music. – 2013
3. Yangyandi,The analytical philosophy of music/Yandi Yang. – M., 2014
4. LuoYifeng, Thinking about the existence mode of music from the perspective of hermeneutics. – M., 1996.
5. Tang yating,Music translation and musicology. – M., 2011

**ВОЗДЕЙСТВИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
«ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»**

Бугай А.А., студентка 3 курса

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

Научный руководитель – Новикова Н.В., магистр пед. наук

Современное поколение детей, прошедшее социализацию в условиях всеобщей компьютеризации, не способно адекватно и эмоционально воспринимать классическую музыку. Проблема воздействия классической музыки на эмоциональный слух младших школьников – это актуальная проблема современной действительности. Исследование значимо не только для учителей музыки, но и непосредственно в особенности для учителей начальных классов, так как они в конечном итоге должны не только достичь образовательных, воспитательных и развивающих целей, что является основной задачей процесса обучения, но и мотивировать детей к изучению других дисциплин через музыку.

Цель данного исследования – изучить процесс воздействия классической музыки на эмоциональный слух младших школьников при изучении учебного предмета «Изобразительное искусство».

В.П. Морозов определяет эмоциональный слух как способность человека к адекватному восприятию эмоционального состояния, как одну из характеристик слухового восприятия [4]. Б.М. Теплов говорит об эмоциональном слухе, определяя его как понимание эмоционального содержания музыки [1].

«Только музыка, – писал К. Маркс, – пробуждает музыкальное чувство человека; для немзыкального слуха самая прекрасная музыка не имеет никакого смысла» [2].

Музыкальные произведения, а именно классические, имеют уникальную способность воздействовать положительно на эмоциональный слух человека — изменять его настроение, снимать напряжение. Очень важную роль в восприятии музыки играет постижение содержательных функций тех выразительных средств, которые применены композитором. Слушание музыки должно быть целенаправленным.

Важнейшее условие развития эмоционального слуха – это услышать музыкальное произведение, что для многих детей является сложностью. Существует множество способов преодоления этой трудности. Огромную роль здесь играет само отношение учителя к музыке и его проявлению на уроке. Учителю необходимо «заразить» детскую аудиторию своей любовью к музыке. Для детей всегда большую роль играет собственная реакция учителя на художественную красоту произведений. Поэтому учителям необходимо проводить интегрированные уроки, которые способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей детей. Объединение таких предметов, как изобразительное искусство и музыка, позволяет раскрыть духовный и творческий мир ребенка. Система проведения интегрированных уроков является не только интересным, но и эффективным средством обучения на основе новых методов, приёмов, форм, технологий.

Чтобы узнать, как классическая музыка влияет на процесс обучение детей, было проведено наблюдение. Цель наблюдения заключалась в том, чтобы выяснить, как музыка воздействует на эмоциональный слух младших школьников и способствует активизации интеллектуальной и творческой деятельности. Наблюдение проводилось на базе ГУО «СШ №10 имени В.М. Азина г. Полоцка» в 4 «Б» и 4 «В» классах. На уроке изобразительного искусства контрольная группа детей рисовала пейзаж «Рассвет» без музыкального сопровождения. Экспериментальная группа рисовала пейзаж «Рассвет» на фоне музыкального произведения Э. Грига «Утро». Дети не знали цели использования музыкального произведения на уроке изобразительного искусства.

Наблюдение показало, что ученики контрольной группы нарисовали пейзажи в темных и холодных тонах, опираясь только на зрительные впечатления. В их работах присутствуют существенные искажения.

В работах экспериментальной группы присутствует гармоничное соотношение размеров изображения разных объектов, а также разнообразие цветовой гаммы изображения, соответствующей замыслу и выразительности изображения. Дети экспериментальной группы выбрали более спокойные и светлые тона, что говорит об их психоэмоциональном состоянии в процессе творчества.

Сами дети, отвечая на вопрос: «Какие чувства у вас возникли при слушании этой музыки?», говорили: «Сейчас, в современном мире мы не привыкли слушать классическую музыку. В момент рисования мы как будто сливались с этой музыкой и чувствовали себя немного участниками восхождения солнца». «В минуты наслаждения музыкой ребенок чувствует, что он настоящий человек» – В.Сухомлинский.

На основании проведенного эксперимента была раскрыта структура развития эмоционального слуха младших школьников, которая включает 3 этапа:

- эмоциональный этап; на данном этапе развивается способность ребенка определять основную эмоцию произведения, дифференцировать эмоциональные оттенки в произведении;
- творческий этап; на данном этапе развивается способность ребенка к выражению выявленной основной эмоции произведения выразительными средствами разных видов искусств (в данном случае живописи);
- смысловой этап; на данном этапе развивается способность ребенка осознавать и слышать средства выразительности в соответствии с замыслом композитора, понимать идею, определять смысловое содержание произведения.

Изучив календарно-тематическое планирование по изобразительному искусству в 4 классе учреждений общего среднего образования, учителям начальных классов было рекомендовано активнее использовать классические музыкальные произведения на уроках изобразительного искусства. Так, например, при изучении тем «Летний солнечный день», «Зимний вечер» можно прослушать цикл А.Вивальди «Времена года» (Лето, Зима). Тему «Фольклорный праздник» хорошо будет сопровождать произведение

М.Глинки «Камаринская». «Поющие фонтаны» можно рисовать под музыку П.Чайковского, И.Баха, Л.Бетховена.

Таким образом, в процессе данного исследования было выяснено, что процесс воздействия классической музыки на эмоциональный слух младших школьников нацелен на развитие интеллектуальной и творческой деятельности. Поэтому любовь к классической музыке должна прививаться в школе, с самого первого дня их обучения. Классическая музыка позволяет активизировать слуховое внимание школьников, помогает развить эмоциональный слух детей, помогает учителям выявить уже хорошо развитые музыкальные способности у детей.

Список цитированных источников:

1. Битус, А.Ф. Вопросы музыкального воспитания и обучения / А.Ф.Битус. – Минск: БГПУ, 2005. – 92 с.
3. Ткач, Е.В. Изобразительное искусство: 4-й кл.: дидактические и диагностические материалы: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е.В. Ткач. – Минск: Пачатковая школа, 2018. – 88 с.
3. Эмоциональный слух певца и его исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/8133860>. Дата доступа: 19.03. 2020
4. Ясинских, Л.В. Развитие эмоционального слуха у младших школьников в процессе восприятия художественных произведений // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2 / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12554>. Дата доступа: 17.03.2020.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Вэй Ли, магистрант

Слепцова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В области музыкальной педагогики одной из важнейших проблем является проблема развития музыкальной памяти младших школьников, так как именно она – необходимая предпосылка успешного процесса обучения музыке. Это составляет одно из направлений обучения и развития личности ребёнка в школе. В школьном возрасте память, как и другие психические процессы, претерпевает существенные изменения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребёнка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Музыкальное развитие имеет ничем не заменимое воздействие на общее развитие младшего школьника: формируется эмоциональная сфера, преобразуются воображение, воля, фантазия. Всё это обуславливает значимость развития у учащихся начальной школы музыкальной памяти.

Естественные возможности младших школьников очень велики: его мозг обладает пластичностью, память имеет наглядно-образный характер. Однако младшие школьники не умеют распорядиться своей памятью и подчинить её задачам обучения. Помочь ученику выработать умения самоконтроля, самопроверки – задача педагога.

Основная часть. Актуальность проблемы развития музыкальной памяти младших школьников обусловлена противоречием между требованиями усвоения большого объема учебного материала и познавательными возможностями детей младшего школьного возраста.

Проблема формирования музыкальной памяти в исследованиях нашла отражение, но раскрыта недостаточно. Так в работах Н.А.Ветлугиной [1] раскрываются вопросы пе-

педагогического руководства музыкальным образованием в целом и способы развития музыкальной памяти детей дошкольного возраста. Вопросы развития музыкальной памяти младших школьников не затрагиваются.

Исследование И.П.Гейнрихса [2] направлено на овладение музыкальной грамотой, проблема развития музыкальной памяти затрагивается косвенно. Работа Л.Маккиннон [4] посвящена запоминанию музыки, формированию музыкальных слуховых представлений, изучению зависимости музыкальной памяти от восприятия музыки детьми в детских музыкальных школах, то есть в условиях дополнительного музыкального образования, а не общего. В работе В.А.Серединской [5] основное внимание уделяется развитию внутреннего слуха на уроке сольфеджио в детских музыкальных школах, и вопрос развития музыкальной памяти затрагивается лишь частично. Труд Б.М.Теплова [6] посвящен изучению вопросов восприятия, осмысления музыки; представлены психофизиологическая характеристика, структура и общие методы развития музыкальных способностей, однако проблема развития музыкальной памяти не является центральной в этом исследовании. Методические разработки В.В.Кирюшина [3] полностью направлены на овладение навыками записи музыкального диктанта. Данный вид деятельности применяется только на уроке сольфеджио в музыкальных школах, поэтому применение данной методики развития музыкальной памяти на уроках музыки представляется невозможным. Работа Г.И. Шатковского [7] раскрывает сущности внутренней природы музыкальной памяти, однако пути педагогического руководства процессом её развития в условиях общего музыкального образования и воспитания не обозначены.

Музыкальная память – самостоятельная музыкальная способность. Б.М. Теплов считал, что «способность к слуховому представлению образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения» [6].

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л. Маккиннон также считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек - это память уха, глаза, прикосновения и движения» [4;75]. По мнению исследовательницы, «на уроке музыки должны сотрудничать по крайней мере три типа памяти: слуховая, тактильная и моторная. Зрительная память, обычно связанная с ними, лишь дополняет в той или иной степени этот своеобразный квартет» [4;81].

Совершенствование музыкальной памяти в младшем школьном возрасте обусловлено, в первую очередь, приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными [5; 48].

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая, организовав материал...» [2]. Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чём думал в процессе запоминания? И так далее» - чаще всего отвечает: «Просто запомнил, и всё». Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо». По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестаёт себя оправдывать, и это вынуждает ребёнка искать приёмы организации памяти. Чаще всего таким примером оказывается многократное повторение - универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание.

Музыкальная память — явление комплексное. Она складывается из различных видов памяти — общих и специфических музыкальных. Известный педагог Л. Маккиннон сравнивает память с лифтом, держащимся на нескольких тросах: если отрывается один из тросов — остальные удерживают лифт [4; 86].

Память младшего школьника совершенствуется в различных видах деятельности. Всё, начиная со слушания музыки и кончая её исполнением, в той или иной мере затрагивает сферу музыкальной памяти [3].

Заключение. Таким образом, музыкальная память является одной из ведущих музыкальных способностей и её развитие целесообразно начинать с детства — наиболее восприимчивого возраста. Содержанием музыкальной памяти является накопление, сохранение и использование индивидуального опыта в области музыкального искусства, который оказывает решающее воздействие на формирование личности младшего школьника и непрерывное её развитие.

Сказанное выше позволяет уточнить, что развитие и совершенствование музыкальной памяти в младшем школьном возрасте обусловлено приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы педагога, направленной на формирование таких способов, они могут складываться стихийно и нередко оказываться непродуктивными.

Список цитированных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н.А. Ветлугина // Восприятия музыки. — М.: Музыка, 1980. — 268 с.
2. Гейнрихс, И.П. Музыкальная память / И.П. Гейнрихс // Муз.-пед. подг. учит. — М., 1972. — 207 с.
3. Кирюшин, В.В. Технологическая работа над записью музыкального диктанта / В.В. Кирюшин. — М.: ГОО «ИнтелТех», 1994. — 43 с.
4. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. — М.: Изд. Дом «Классика — XXI», 2006. — 152 с.
5. Серединская, В.А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио / В.А. Серединская. — М.: Музгиз, 1962. — 92 с.
6. Теплов, Б.П. Психология музыкальных способностей (4-е изд.) / Б.М. Теплов. — М.: Просвещение, 2002. — 349 с.
7. Шатковский, Г.И. Развитие музыкального слуха / Г. Шатковский. — М.: Музыка, 1996. — 183 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ БАЯНА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гимро Н.Г., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Музыкальная деятельность, наряду с общими задачами, связанными с развитием мышления, памяти, внимания, воспитанием душевной чуткости, увлеченности, имеет и свои специфические задачи. Эта деятельность требует от учащегося не только эмоциональной отзывчивости, интереса, но и самостоятельности — главного условия, при котором станет возможным восприятия им музыкальных явлений в их целостности. Развитие самостоятельности — это важный и многогранный процесс, требующий от преподавателя множества факторов.

Основная часть. В научно-методической литературе уделяется большое внимание вопросам формирования навыка самоконтроля в связи с формированием рациональной техники. По мнению Б.М. Егорова специфика звукоизвлечения на баяне, характер

звука, не всегда соответствует движениям руки, при чрезмерно напряженной, зажатой руке звук может быть слабым и вялым [1]. Из вышесказанного следует, что главной задачей педагога, обучающего игре на музыкальном инструменте, является формирование целесообразных игровых движений. Появление таких недостатков, как лишние движения исполнителя, прогибы пальцев в суставах из-за чрезмерного давления на клавиши, плохая координация движений, в дальнейшем отрицательно сказываются на музыкальном развитии учащегося. Игра становится неритмичной, вязкой, сопровождается частыми остановками, появляется отсутствие выразительной пальцевой артикуляции, что, в свою очередь, отражается на фразировке и других компонентах музыкальной выразительности.

Вышеперечисленные недостатки не только лишают юного исполнителя возможности успешно овладеть игрой на инструменте. Но и приводит к возникновению отрицательных явлений, связанных с психологической стороной развития учащихся: неуверенности в себе, чрезмерному волнению во время исполнения, слабому развитию музыкальной памяти, потере интереса занятиям музыкой.

Целесообразность игровых движений учащегося достигается при самоконтроле ощущений кончиков (подушечек) пальцев, силы, скорости, продолжительности их взаимодействия с клавиатурой инструмента и ощущении момента контакта пальца с клавишей. Чтобы выработать у учащихся правильные ощущения, необходимо разделить процесс формирования игровых навыков на несколько этапов. (Табл. 1).

Таблица 1 – Этапы формирования самоконтроля учащихся в процессе исполнительской деятельности.

№	Группы ощущений	Структура этапа	Правильные ощущения	Отсутствие правильных ощущений
1.	Ощущения кончиков пальцев	Активизации движений кончиков пальцев (скользящие движения кончиков пальцев к ладони на ровной поверхности стола в спокойном темпе, условно четвертными длительностями, а затем на клавиатуре, ограничиваясь тремя-четырьмя звуками первой октавы)	Экономичность движений, быстрое запоминание и нахождение нужных клавиш,	Лишние движения, плохая ориентировка на клавиатуре, замедление темпа,
2.	Ощущение силы, скорости, продолжительности взаимодействия пальцев с клавиатурой	Ощущение силы взаимодействия пальцев с клавиатурой. Следует предупреждать инстинктивное желание учащегося сильнее нажимать на клавиши для более громкого звучания инструмента	Минимальные физические усилия, необходимые для качественного извлечения звуков, высокое качество штрихов	Излишнее давление на клавиатуру, прогибы пальцев, вязкость, отсутствие четкой артикуляции
3.	Ощущение момента контакта пальца с клавишей	Формирование игровых навыков. Сформировать ощущение момента контакта удастся лучше всего, работая над приемом «репетиция». При повторении одним или разными пальцами одной и той же клавиши это ощущение особенно обостряется.	Целесообразность движений, их хорошая координация, своевременное проявление ожидаемого звукового результата	Нарушение координации движений, несовпадение ожидаемого результата с реальным.

4.	Постановка исполнительского аппарата	Работа над качеством звука. Формирование навыков выразительной пальцевой артикуляции, от которой во многом зависит точность ритма, темпа, штрихов. Произнесения ритмического рисунка голосом, проговаривая его различными слогами, соответственно добиваясь синхронности движения кончика языка с движениями кончиков пальцев, действующих одновременно с ним на столе или клавиатуре	Устойчивость темпа, скорость, верность ритма, членораздельное исполнение различных элементов музыкальной речи. Устойчивые слухомоторные представления	Нарушение ритма, долгое заучивание на память, потеря контроля за качеством исполнения. Нецелесообразные игровые движения, недостатки в музыкально-исполнительском плане.

При последовательном прохождении первых четырех этапов у учащегося постепенно формируются правильные ощущения подушечек пальцев, силы, скорости и продолжительности взаимодействия пальцев с клавиатурой и момента контакта пальцев с клавишами, а также их артикуляционная выразительность. Начав изучение нотной записи без опоры на ощущения, можно нарушить естественный порядок процессов, происходящих в сознании ребенка: от ощущений, через восприятие – к представлениям.

Заключение. В младшем школьном возрасте у ребенка еще слабо развита способность к абстрактному мышлению, поэтому необходимо, чтобы он как можно лучше и точнее ощущал клавиатуру, запоминал расположение на ней звуков. При этом учащийся осваивает музыкальный инструмент как бы на ощупь, подушечками пальцев, осязая его. Особенно наглядно это видно при освоении левой клавиатуры баяна, которую ученик не может видеть, в силу конструктивных особенностей этих инструментов. Несоблюдение вышеизложенной последовательности или недостаточное внимание педагога и учащегося к одной из групп ощущений влечет за собой появление ошибок в постановке исполнительского аппарата.

Список цитированных источников:

1. Егоров, Б.М. Общие основы постановки игры на баяне / Б.М. Егоров // Баян и баянисты. – Вып. 2. – М., 1974. – 208 с.

CHORUS IS ONE OF THE MAIN MEANS OF SCHOOL MUSIC AND AESTHETIC EDUCATION

Zhang Jingxian, master student

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Supervisor – Amasovich N.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Introduction. Relevance research suggests that one of the main means of school music and aesthetic education is chorus. Chorus culture is the foundation of national culture, and it should occupy a dominant position. What is the culture of a nation? Not only in attending philharmonic concerts and opera performances, but also in social, family and street behavior. Especially now, when the choir is enjoying a Renaissance, every school in China has its own choir, and more and more children are getting familiar with this wonderful art form. In terms of methods of working with choirs, teaching and children's music education, let's try to conditionally divide this work into an organizational component, a methodological component and a vocal education component. The two are inseparable.

Let's start with how to organize a school choir to achieve vocal and choral success. The choir is a rather complex organism, and its creation and, most importantly, its retention and development require a great deal of energy, knowledge, and skills of all those involved. In short, the impact of external technical and ethical conditions on teams is also important. First, the manager must understand what kind of makeup or age group he will be working with. On this basis, it is necessary to choose similar repertoire that is suitable for students' vocal ability and can be understood by students in terms of meaning and artistic concept. School-age children, especially at the beginning of school, find it difficult to master works they do not understand. The leader should clearly describe to the choir members the goals of the choir, demonstrate the importance of choral training and convince future performers that they will be engaged in an interesting and welcoming common undertaking, what opportunities it will open up and what abilities it will develop. Student choirs can be homogeneous women's choirs, homogeneous men's choirs, or mixed choirs. By the latter we mean choirs sung by boys who have gone through a phase of sharp voice change. Psychologically, school-age children (after the age of 10) stick to their ideas and their personalities are formed. As a result, they are very sensitive to many things. At this age, people tend to aspire to be leaders, and conversely, when they fail, they feel sad. Therefore, it is very important for chorus conductors to take this into account during chorus training.

Once the teacher has determined the repertoire, the choir should be enthusiastic about the work to be done, taking into account the age range of the group members, their singing ability, and whether or not their students have choral experience. Even in the early stages of the choir's development, concert activities, performances and community involvement are important. Participation in the choir gives members a sense of collective responsibility and awareness of the social role of the choir. Moreover, every performance is a reportage of work, a "struggle of the masses". With the improvement of the status of the choir, solo concerts with the choir as the main performer can be organized. It is very fun to build a team and cultivate a sense of responsibility for children to participate in competitions and festivals. In order to successfully reach this stage of the life of the school choir, it is necessary to properly cultivate students' vocal and musical ability.

Almost every child has natural voice and hearing abilities, and teachers can successfully develop these abilities. The task of the choirmaster is to develop the child's voice appropriately, but not to the detriment of mastery of the vocal training methods. Vocal choral works for children's choirs include singing specially systematized voices, intervals, triads, choral sections, scales, key passages, and exercises based on the material of the study repertoire, which can be a hymn, a study piece for several difficult phrases. Vocal and choral practice can help the choir develop correct pronunciation and clear intonation -- the foundation of correct singing. The principle of cultivation and all-round development should be the foundation of children's singing training. This process should not only pay attention to the development of singing skills, but also pay attention to the task of training and all-round development. The emotional expressiveness of choral music helps children develop a deeper appreciation of the emotions of the people around them. The success of chorus work directly depends on the success of the singer in cultivating some personal qualities. Another principle of singing teaching is the principle of conscientiousness and students' creative activities.

Therefore, in the aesthetic education teaching in school, chorus cultivates students' interest in the art of vocal music, their auditory sense of music, and their analytical ability to distinguish beautiful and correct sounds. At the same time, it should be remembered that understanding the classical best samples, folk, spiritual and contemporary music, knowledge first reveals the introduction, genre, style of natural musical art and musical creativity can play an aesthetic role in education and education only after listening to music left a deep experience and understanding of the child.

ЛОЖКИ: ОТ ПРЕДМЕТА БЫТА ДО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Ельцова Н.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И.В., ст. преподаватель

Введение. Одними из самых древних музыкальных инструментов в отечественной фольклорной традиции являются ударные, которые использовались еще во времена Киевской Руси (например, обрядовый и сигнальный инструмент – било). В древности считалось, что шумом можно отпугнуть нечистую силу, поэтому такого рода инструментам приписывалась магическая сила. До сих пор некоторые из них используются разными народами при проведении обрядов (бубны у шаманов).

Начало изучению народной инструментальной музыки было положено во второй половине XVIII века исследователями Я. Штелин и М. Гутри, которые заявляли о византийском происхождении некоторых российских инструментов. В конце XIX века возросший интерес учёных к проблемам национальной культуры породил обращения российских исследователей к фольклору, в том числе к народным инструментам. Это привело к появлению работ В. Одоевского, А. Фамицина, Н. Привалова, Е. Линёвой. История русских ложек как музыкального инструмента рассмотрена в статье С. И. Жданова [3], происхождение ложек и традиции игры на них изучено А. А. Баниным в работе «Русская инструментальная музыка фольклорной традиции». По мнению С. А. Тучкова, ложки в качестве музыкального инструмента использовали еще до реформ Петра I [4]. Методика игры на ложках описана в учебном пособии Е. А. Каминской [1].

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим интересом к фольклорным инструментам и стремлением к возрождению народных традиций. Исходя из этого, была определена цель исследования: изучить историю преобразования ложек, являющихся элементом быта людей, в музыкальный инструмент.

Основная часть. В каждой стране ложки делали, используя разные материалы: дерево, слоновая кость, ракушки, бронза, серебро. В России до XVIII века пользовались деревянными ложками. Русские умельцы славились мастерством художественной резьбы по дереву, этому искусству обучались годами. Сначала определялись с формой ложки: круглая или овальная, плоская, объемная или граненая. Каждая форма соответствовала своему назначению (для солений, десертов, ложка для горчицы, соли, шумовка). Так же, как некоторые другие принадлежности обеденного стола, они с течением времени стали употребляться в народном музицировании.

О начальных этапах становления ложек как народного инструмента сведения до нас не дошли. Считается, что первые письменные сведения даёт С. Тучков, который характеризует их как четыре деревянные ложки «обыкновенной длины. Но на рукоятках оных, которые несколько больше обыкновенных, прибавляют сверху до половины по нескольку медных, круглых позвонков... Ложки берут между пальцами крестообразно по две в каждую руку – широкие концы... прижимают к ладоням выпуклостью вверх и ударяют оными одна о другую, поднимая руки вверх и потряхивая позвонками» [4].

Определяя место ложек в классификации народных инструментов, Е. А. Каминская выделяет два основных признака: источник звука и способ звукоизвлечения (таблица 1).

Таблица 1 – Классификация народных инструментов

Способ звукоизвлечения	Источник звука	Пример
Струнные (хордофоны)	Натянутая струна, возбуждаемая щипком, трением, ударом	Лира (колесная), гудок, гусли шлемовидные, скрипка, гусли крыловидные (звончатые), гусли столообразные (прямоугольные), балалайка, домра

Духовые (аэрофоны): - мундштучные (амбушюрные) - свистковые - язычковые (лингвальные)	Столб воздуха Вибрация губ Рассечённый столб воздуха В конструкции содержатся специальные «язычки» — пластинки, о которые рассекается воздух	<u>Натуральные</u>: пастушьи трубы, ратные трубы, охотничьи рога; <u>Ладковые</u>: деревянные рожки, владимирские рожки. <u>Клинчатовырезные</u>: дудки, пыжатки, гудила, свистульки, окарины, сопель, цевница, свирель, травяная дудка. - <u>Крайсекущие</u>: флейта Пана, кутиклы (кувыклы) и т.д. <u>С одинарным язычком</u>: жалейка, волынка. <u>С двойным язычком</u>: берестяной рог, брёлка.
Ударные (шумовые)	Звук, который они издают, характеризуется как шум	<u>Самозвучащие</u>: ложки, косточки, варган, било (великое и малое), бряцало, колокол, трещотки (курская, круговая, парная), рубель, рыкалка, бубенцы, коробочка, рогач, пастуший барабан (барабанка), ухваты (шпоры), ладошки, коса, дрова. <u>Мембранные</u>: бубны (ратный, скомошошеский), тулумбасы, накры, набат, барабан.

Таким образом, ложки относят к ударным шумовым инструментам, звук которых характеризуется как шум.

Ложки как музыкальный инструмент по внешнему виду отличаются от столовых и декоративных деревянных ложек. Они изготавливаются из более твёрдых пород дерева (наиболее распространены кленовые ложки из основания дерева) в трех разновидностях в зависимости от размеров: малая, средняя и большая игровая ложка. Имеют удлинённые рукоятки и отполированную поверхность соударений. Наибольшей популярностью пользовалась средняя ложка. Её рукоять должна быть 18-20 см, иметь два сужения, одно при переходе в головку ложки, другое – за 2-3 см до окончания. В конце XIX века фирмой «Циммерман» в Петербурге были сконструированы специальные ложки из металла (латуни), скреплённые парами и снабжённые бубенцами и бряцающими тарелочками, то есть ложки приобрели новое качество: они стали звенящим, а не ударным инструментом. Устройство игровой ложки представлено на рисунке 2.

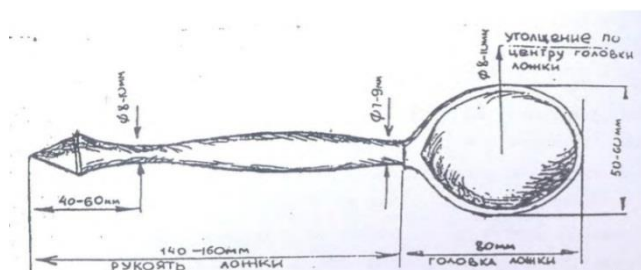


Рисунок 2 – Устройство игровой ложки:

Музыкальные ложки изготавливают из разных пород древесины, что влияет на качество звука и его звучание, а также различны по величине. Чем больше она по размеру, тем звук у нее ниже. Их уникальность проявляется не только в строении и изготовлении, но и в росписи. Рисунок может быть очень разнообразным: от хохломы до рус-

ской росписи цветов. Изделия народных мастеров, специализирующихся на изготовлении именно музыкальных ложек, отличаются несколько большей толщиной, а значит, прочностью и большей звучностью [2, с. 13].

Обычно в игре одного исполнителя используются три ложки. Две из них закладываются между пальцами левой руки, третья берется в правую. Первые две служат как бы двойной «наковальней», по которой бьют третьей ложкой. Причем бьют скользящим ударом с одной чашечки на другую, тут же еще раз прихлопывая ими при помощи пальцев левой руки. Получается все время многозвучный ажурный ритмический рисунок.

Заключение. С течением времени ложки из элемента быта превратились в музыкальный инструмент, приобрели новую значимость, зазвучали как солирующий инструмент, демонстрирующий виртуозное мастерство исполнителей. Впервые на концертной эстраде ложки были применены Б. А. Приваловым, а затем В. В. Андреевым в Великорусском оркестре. В настоящее время использование данного музыкального инструмента в работе с детьми может способствовать развитию музыкальной памяти, тембрового слуха, чувства ритма, способствовать выработке исполнительских навыков и в целом формированию музыкальной культуры.

Список цитированных источников:

1. Васильев, Ю.А. Рассказы о русских народных инструментах / Ю.А. Васильев, А.С. Широков. – М.: Сов. Композитор, 1986. – 88 с.
2. Жданов, С.И. Из истории русских ложек как музыкального инструмента [Электронный ресурс] / С.И. Жданов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2(3). – Режим доступа: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2012/2012_2_818_821.pdf. – Дата доступа: 28.01.2021.
3. Каминская, Е.А. Игра на ложках: учеб. пособие / Е.А. Каминская. – Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2013. – 46 с.
4. Тучков, С.А. Записки. – СПб.: Типография «Свет», 1908. – 297 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХОРОВОМУ КЛАССУ

Зеленко Е.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Руководитель – Фоменко А.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Формирование вокально-хоровых навыков начинается уже с первого курса обучения по хоровому классу. Основным в формировании вокально-хоровых навыков является создание внутреннего образа, представления о звуке, который требуется пропеть. Первая задача педагога – убедить учащегося в правильности требований, чтобы повлиять на правильное звуковое представление. В процессе обучения необходимо полное доверие к педагогу, особенно на первых этапах, пока навыки учащегося еще недостаточно развиты для самоконтроля за звучанием и его внутренний вокальный образ еще не отвечает действительному звучанию голоса. С этой целью многие учреждения образования осуществляют поиск оптимальных средств подготовки будущих специалистов, в том числе и в сфере музыкального образования. Реализация Кодекса Республики Беларусь об образовании, провозгласившего приоритет свободного развития личности и плюрализм в образовании, включает два тесно взаимосвязанных аспекта: проектирование преподавателем технологии обучения и самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов [1]. Целью нашего исследования является изучение процесса формирования вокально-хоровых навыков у учащихся музыкального отделения Полоцкого колледжа УО ВГУ имени П.М. Машерова на занятиях по хоровому классу.

Основная часть. В ходе изучения научной и научно-методической литературы по теме исследования было установлено, что авторами представлены различные аспекты проблемы подготовки вокалистов (Г.А. Григорьева, М.Т. Картавцева, С.А. Коновалова, Л.А. Рапацкая, Р.П. Сашинкова, Е.М. Фролова). Особого внимания заслуживают диссертационные исследования педагогов И.Ю. Алиева, Е.А. Баженовой, В.В. Емельянова, М.А. Павлова, посвященные проблемам вокальной подготовки.

К вокально-хоровым навыкам относится техника дыхания, дикция, интонирование, сглаживание регистров, артикуляция, однохарактерность гласных, резонирование [2]. В работе с учащимися, не имеющими базовой вокальной и музыкальной подготовки, используются следующие методы для практической реализации обучения: показа голосом, сознания мышечных действий, объяснения, сравнения, вокально-технического и художественного поиска, упражнения, самостоятельного поиска.

Обучение вокально-хоровым навыкам учащихся музыкального отделения колледжа на занятиях по хоровому классу начинается с объяснений: как брать дыхание, атаковать звук, поддержать звучание, которое возникло. У учащихся уже есть определенный опыт или представление о том, что ему надо выполнить. Все это важно для формирования звукового образа. Поскольку в этот период у учащихся самоконтроль развит недостаточно, особенно большое значение имеет объяснение и звуковые раздражители от показа педагогом. При постановке певческого голоса, одна из задач обучения на занятиях по хоровому классу и при определении методов работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося [3].

Каждое вокальное упражнение имеет цель формирования определенных навыков, но при его исполнении невозможно выпустить из внимания остальные. Каждый следующий этап должен быть более сложным, чем предыдущий и базироваться на нем. Каждая новая задача должна быть усложнена, являться новым вариантом того, что учащийся уже умеет делать [4].

Исследование формирования вокально-хоровых навыков учащихся музыкального отделения колледжа на занятиях по хоровому классу было проведено на базе Полоцкого колледжа УО ВГУ имени П.М. Машерова. Для диагностики нами использован метод самооценки учащихся, II и III курсов. С этой целью нами была разработана анкета, содержащая пять блоков, которых учащимся предлагалось самостоятельно оценить свои вокально-хоровые навыки: техника дыхания, дикция, интонирование, сглаживание регистров, артикуляция. Анкетирование проводилось в начале и в конце учебного года. В каждом блоке учащимся предлагалось оценить свои вокально-хоровые навыки по 10-балльной шкале. Максимальное количество баллов – 50, что соответствует высокому уровню сформированности навыков, от 21 до 35 баллов – среднему уровню, от 0 до 20 баллов – низкому уровню. Итоги исследования самооценки сформированности вокально-хоровых навыков представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сводная таблица исследования самооценки сформированности вокально-хоровых навыков учащихся

	курс	I (26 учащихся)		II (27 учащихся)		III (19 учащихся)	
	Уровни	учащиеся	%	учащиеся	%	учащиеся	%
Пилотное исследование	высокий	2	8%	6	22%	12	63%
	средний	14	54%	14	52%	7	37%
	низкий	10	38%	7	26%	0	
Итоговое исследование	высокий	14	54%	20	74%	16	84%
	средний	10	38%	6	22%	3	16%
	низкий	2	8%	1	4%	0	

Таким образом, исследование самооценки сформированности вокально-хоровых навыков учащихся, проведенное на базе музыкального отделения Полоцкого колледжа позволяет констатировать что вокально-хоровые навыки у учащихся первого курса недостаточно сформированы. В процессе обучения нами была выявлена динамика изменения уровня сформированности навыков.

Качественные характеристики повышения уровня развития вокально-хоровых навыков проявились в следующих положениях: интонация у учащихся стала чище при исполнении произведений как с сопровождением, так и без него; во время исполнения произведений четко были слышны слова; учащимся стало легче исполнять кантиленные и быстрые произведения, они научились пользоваться цепным и коротким дыханием. У учащихся, поющих в хоре, повысился уровень заинтересованности к хоровому пению, то есть они посещали занятия по хоровому классу с интересом и удовольствием.

Заключение. На повышение уровня развития вокально-хоровых навыков оказали влияние несколько факторов, среди которых: активная и заинтересованная позиция учащихся; удачный подбор музыкального материала для разучивания и исполнения, подобранный с учетом доступности, художественной выразительности и определенной тематики; разработанная авторская методика.

Проблема формирования и развития вокально-хоровых навыков всегда стояла перед педагогами, преподавателями вокала, хормейстерами. Возможность профессиональной реализации будущего педагога, а также долголетие вокального голоса зависит от того, насколько правильно были сформированы вокально-хоровые навыки. Процесс формирования вокально-хоровых навыков является сложным и продолжительным. Итогом сформированности навыков является не только максимальная эффективность работы органов, участвующих в голосообразовании, а также его творческая зрелость.

Список цитированных источников:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Багрунов, В.С. Азбука владения голосом / В.С. Багрунов. – С-П.: Издательство «Композитор», 2010. – 196 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 11.01.2021.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/219048/>. – Дата доступа: 04.01.2021.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Иванова П.Н., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Существует достаточно много определений понятия «творческая личность». Так как ключевое слово в данном словосочетании – творчество, возьмём за основу определение Б.Г. Ананьева, который считает, что творчество – это процесс объективизации внутреннего мира человека [1].

Проблемой формирования творческой личности подростков занимались многие ученые и педагоги: в области музыкального искусства (О.А. Калимуллина, И.В. Курашева и др.), изобразительной и театральной деятельности (И.П. Волков, Г.Д. Стаунэ, В.И. Козловский), в условиях школы (Е.А. Глуховская, Т.А. Саламатова, Е.Л. Яковлева и др.) и дополнительного образования (О.А. Белянина, Е.Е. Евладова, В.Ю. Лешер).

Основная часть. Рассмотрим процесс формирования творческой личности детей и подростков на примере работы танцевального коллектива «Студия современной хореографии» учреждения культуры «Миорский районный Дом культуры ГУК «Миорская ЦКС».

Этот коллектив был создан в 2008 году (основатель и художественный руководитель А.М. Конах). Еще в 2004 году Алексей Михайлович являлся солистом коллектива народного танца «Лявониха» и был участником Международного фестиваля современной хореографии (IFMC). В 2006 году он закончил УО «Витебский государственный колледж искусств» по специальности «эстрадный танец».

Целью коллектива «Студия современной хореографии» является развитие творческого потенциала каждого участника коллектива средствами хореографии, создание условий для развития индивидуальных интересов и потребностей ребенка. Для реализации данной цели были сформулированы следующие задачи:

- выявить способности и возможности участников танцевального коллектива в процессе взаимодействия движения и музыки,
- освоить базовые основы джаза, модерна, контемпорари как направлений современной хореографии,
- сформировать эмоционально-координационную сферу, развить музыкальность и артистичность, укрепить физическое и психологическое здоровья ребенка.

Коллектив состоит из двух групп: младшая (6–10 лет) и средняя (12–18 лет). В младшей группе занимаются 11 девочек. Занятия проводятся два раза в неделю по 60 минут. На занятиях элементы классического танца сочетаются с современной хореографией и с игровым компонентом. В средней группе занимаются 18 человек (10 девочек и 8 мальчиков). Занятия проводятся два раза в неделю по два часа. Занятие предусматривает выполнения экзерсиса у станка, изучение танцевальных движений в различных стилях. Программа содержит упражнения и танцевальные движения эстрадного, народного и классического танца, что способствует гармоничному развитию хореографических способностей учащихся.

В 2019 г. участница танцевального коллектива П.Н. Иванова стала работать как руководитель в средней группе. Общее руководство осуществлял Алексей Михайлович Конах. Это дало возможность Полине попробовать свои силы не только как исполнителю, но и как начинающему педагогу. Кроме того, такая деятельность во многом повлияла на выбор будущей профессии и поступление в ВГУ имени П.М. Машерова на специальность «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

Рассмотрим некоторые виды деятельности, которые необходимо грамотно осуществлять для формирования творческой личности подростка. Например, для подросткового возраста в той или иной степени характерна скованность, зажатость или наличие определенных комплексов. Отработка техники танца, его различных элементов, создание образа во многом отвлекают подростков от реальных или придуманных проблем. Ведь танец – это своеобразная история, в которой танцор является персонажем. От пластики, мимики, технических возможностей каждого участника коллектива зависит успех выступления: действия и эмоции важны для того, чтобы языком танца передать некую информацию зрителям.

В процессе постановки хореографических номеров каждому солисту предоставлялся шанс проявить себя. Были разработаны сценические образы, которые потребовали пошива соответствующих костюмов.

Одной из оценок деятельности коллектива являются выступления на городских и районных концертах, а также ежегодный отчетный концерт. «Студии современной хореографии».

Заключение. Беседы с участниками танцевального коллектива показали, что осознание собственной значимости в процессе репетиционной работы и концертных выступлений играют важную роль в формировании творческой личности. А возможность реализовать свои хореографические и педагогические способности способствуют дальнейшему совершенствованию на профессиональном уровне.

Список цитированных источников:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001 –288 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Калист Е.Л., магистр педагогических наук

Кручковская Н.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Музыкальные впечатления от прослушанной музыки, являющиеся от природы эстетическими, позволяют развить у растущей личности ребенка нравственные, духовные и эмоционально-волевые качества. С самого раннего возраста дети слышат аудиозаписи, иногда не в очень хорошем звуковом оформлении. Современная музыка предполагает облегченные оркестровки, выполненные на компьютере и изображающие лишь имитацию звучания настоящих музыкальных инструментов. К сожалению большие концертные залы доступны не всем жителям маленьких городов, в связи с этим подрастающее поколение знает лишь маленькую часть огромного музыкального мира, недополучая тех художественных впечатлений, которое может передать звучание «живой музыки». В различных музыкальных произведениях представлены музыкальные инструменты во всем их вариативном сочетании. В настоящее время существует большое разнообразие музыкальных инструментов, которые делятся на определенные группы: струнные, духовые, клавишные, ударные и др.

Формирование у младших школьников представлений о музыкальных инструментах проходит как на занятиях музыкой, так и в повседневной жизни. Урок музыки - это главная форма организации детей, в ней происходит процесс обучения новому, осуществляется воспитание человека как личности, совершенствуется развитие музыкальной и общей культуры. На уроке музыки идёт активное творческое взаимодействие между деятельностью педагога и школьника. В ходе проведения занятия решаются следующие задачи:

- развить музыкальные способности;
- воспитать основы музыкального вкуса;
- обучить детей необходимым умениям и навыкам;
- сформировать навык исследовательской деятельности школьников в процессе поиска, систематизации и обобщения полученной информации;
- обогатить словарный запас, связанный со строением музыкальных инструментов и мира музыки в целом;
- активизировать музыкальное мышление в ходе творческих игр и заданий.

Наряду из вышеперечисленных задач современного урока музыки следует отметить еще одну – развитие у учащихся заинтересованности к музыкальным инструментам, ознакомление с особенностями звучания.

Любой музыкальный инструмент имеет свой окрас, тембр. Музыкальный тембр позволяет воображать и создавать различные образы. Ярким примером воплощения художественного образа является симфоническая сказка «Петя и волк» (муз. С.С Прокофьева), в ней используются различные инструменты симфонического оркестра. Эта сказка широко применяется на уроках музыки во втором классе. Например, образ Пети изображают струнно-смычковые инструменты, образ волка складывается благодаря звучанию тембров медно-духовых инструментов (три валторны).

Цель данного исследования: выявить уровень сформированности первоначальных представлений учащихся младших классов о музыкальных инструментах в процессе занятий на уроках музыки.

Исследование проводилось в ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска», во втором классе в течении одного учебного года. В нём приняли участие 26 школьников из которых 17 девочек и 9 мальчиков. Теоретико-методологической основой исследования является теоретический анализ и обобщение литературных источников. Теоретическую базу исследования составили труды по теории и методике музыкального воспитания, программа учебного предмета «Музыка». В данном исследовании мы использовали такие методы как: наглядно-слуховой, наглядно-зрительный, словесный, метод анкетирования. Материалом исследования явилась музыкальная сказка С.С. Прокофьева «Петя и волк». Учащимся в ходе звучания произведения необходимо было определить музыкальный инструмент.

В ходе проведенного исследования мы получили следующие результаты: 34% детей по итогу диагностики имеют высокий уровень знаний о музыкальных инструментах, 47% детей имеют средний уровень знаний, 19% детей имеют низкий уровень знаний. Результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 1.



Рисунок 1 – Показатели уровня сформированности первоначальных представлений о музыкальных инструментах

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности высокого уровня первоначальных представлений о музыкальных инструментах у младших школьников (превалирует средний уровень). Для улучшения показателей педагогу необходимо использовать на уроках музыки современные методы образования, позволяющие улучшить показатели констатирующего эксперимента: проблемный, эмоционально-образное реагирование на музыку, пластическое интонирование. Использование различных методов музыкального воспитания позволяют вывести школьников на качественно новый уровень музыкального развития. Применение современных образовательных методов должно быть системным, с соблюдением принципов доступности и наглядности. Уроки музыки, которые включают в себя разнообразные

виды деятельности и методы музыкального воспитания, выстроенные на интересном образовательном материале, позволяют не только развить творческие способности, художественный вкус, но и сформировать представление о музыкальных инструментах и их звучании у младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Абдулин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., Просвещение. – 1983. – 111с.
2. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. – М., Просвещение, 2004. – 223 с.

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Корженева Р.И., студентка 4 курса
Мартинovich Н.Е., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Музыкальное искусство активно помогает регулировать проблемы различных направлений духовного, нравственно-эстетического воспитания, поскольку оно всегда являлось воплощением добра, эстетического восприятия и гармоничности человеческих чувств. Особенности влияния музыкальных произведений на ребенка играют неоспоримую роль в его развитии. А также считаем немаловажным влияние музыки на формирование и развитие творческой деятельности. «Музыка, как и любое другое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно – эстетическим переживаниям, к активному мышлению» [1].

Гражданское и патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности выполнения гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины [2]. Цель исследования: изучить возможности музыкального искусства в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся в разновозрастной группе.

Основная часть. Существует необходимость определения форм и методов воспитания у современных детей чувство патриотизма. Работая над развитием и воспитанием патриотических чувств у младших школьников посредством приобщения их к прекрасному, истинному искусству, урок музыки становится уроком искусства, нравственно-эстетическим стержнем, которого является художественно-педагогическая идея, что позволяет учителю и ребенку осмысливать музыку сквозь призму общечеловеческих ценностей: добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, материнство, защита Отечества.

Очень важно так спланировать урок, чтобы он являл собою некую художественную целостность, а не последовательность видов деятельности. Своеобразие музыкального материала предоставляет учителю возможность сделать выбор того произведения, который позволит ему реализовать свои возможности и учесть уровень подготовки детей [3].

Чувство патриотизма нельзя привить в принудительном порядке. В связи с этим мастерство педагога заключается в тонком искусстве преподавания. Для этого он сам должен быть творческой личностью. Если уроки, которые создает учитель, действительно являются результатом его творчества, если его действительно влечет творческое общение с учениками, если он чувствует, что так он может проявить себя как педагог и художник, то дети ему поверят и будут всегда готовы к сотворчеству.

Именно поэтому мною был разработан педагогический проект «Я живу в Беларуси». Педагогическое проектирование – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. В рамках проекта были проведены уроки с использованием личностно-ориентированного подхода. Ученики во время урока делились на группы по 8 человек. Каждая группа получала задание, которое они выполняли вместе. Данный подход позволял мотивировать учеников на совместную деятельность, что повышает ответственность за ее выполнение у каждого участника. Для работы мною были специально разработаны задания, отвечающие цели и задачам проекта.

Процесс обучения и воспитания строится с использованием нетрадиционных уроков: урок-путешествие, урок-игра, урок-концерт, уроки с использованием видео материалов, презентаций. Особый акцент делается на приобщение к народной музыке, на изучение народных традиций, на знакомство с духовной музыкой и произведениями белорусских композиторов. Разговор о силе духа, мужестве идёт при знакомстве с произведениями о Великой Отечественной войне. С первого класса дети входят в многообразный мир музыкальной культуры: через доступные интонации песен, танцев, маршей, простейших народных попевок, песен, колыбельных песен – («колыбель» – это Родина, место происхождения самого народа.); через первоначальное знакомство с духовной музыкой (молитва, духовный кант «Нова радость стала»), которая дает возможность учащимся осваивать духовно-нравственные ценности; через творческую деятельность в процессе игры на народных инструментах, вокальную импровизацию, художественно-музыкальное творчество, певческую деятельность. Начиная с первого класса, в детях закладываются основы патриотизма, нравственности и доброты. К четвертому году обучения накапливается определенный багаж знаний и происходит обобщение опыта, формируется у учащихся представление о роли музыки в отражении исторических событий.

В соответствии с планом мероприятий по формированию значимости государственных символов Республики Беларусь, утвержденным главой Администрации Президента Республики Беларусь от 13.05.2013 № 10/91 у обучающихся учреждений общего среднего образования необходимо сформировать умения исполнять Государственный гимн Республики Беларусь и правильно вести себя при его официальном исполнении.

Богатство и красота родной природы, запечатленные в музыкальных произведениях – прекрасное средство воспитания детской души.

Для проведения педагогического эксперимента, характеризующего уровень представления младших школьников об обрядах и традициях белорусского народа, мною была взята группа младших школьников в количестве 26 человек – экспериментальная (3 класс в котором реализовывался проект) и группа детей 26 человек – контрольная (3 класс).

На первом этапе исследования уровня сформированности знаний об обрядах и традициях белорусского народа мною были предложены детям двух групп (экспериментальной и контрольной) в виде теста. Уровень знаний патриотической направленности не значительно отличался в группах. Экспериментальная группа 65% (средний показатель), контрольная группа – 60% (средний показатель по группе).

На втором этапе реализовывался проект «Я живу в Беларуси» в течение первого полугодия 2020/2021 учебного года.

На третьем этапе в конце второй четверти было проведено повторное тестирование детей в двух группах. Результат проведенного исследования показал, что в экспериментальной группе дети уверенно и быстро отвечали на вопросы теста. Ответы были точными и развернутыми. Средний показатель по группе 98%. В контрольной группе многие дети затруднялись дать ответ на вопрос теста с первой попытки, ответы были в большинстве правильные, но зачастую односложные, не подробные. Средний балл по группе 76%.

Заключение. Экспериментально доказано, что проведение педагогических проектов в рамках учебной деятельности с младшими школьниками имеет положительный результат. Усвоение знаний ребенком становится более прочным и осознанным. Реализация проекта «Я живу в Беларуси», направленная на патриотическое воспитание младших школьников, будет применяться на практике. Главное пробудить в детях интерес к народной, родной музыке, а также музыке белорусских композиторов. Развить уже имеющийся у них жизненно-музыкальный опыт, увлечь, используя доступный материал, знакомясь с народными традициями, обычаями, праздниками, приобщить к ценностям народного творчества, т.к. в нем воплощение не просто прошлого культуры, но и нравственные свойства и способности человеческой души.

Список цитированных источников:

- 1 Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
- 2 Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодёжи / В.В. Буткевич. - Минск: Нац. ин-т образования (НАО), – 2007. – С.6-20
- 3 Жук, В. И. Духовное наследие – основа самосохранения народа / В.И. Жук // Наука и инновации. – 2012. – № 10. – С. 7–9.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» И «МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ»

Линью Ли, Шуай Чжан, магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.Ю., канд. пед. наук

Введение. Изменение социально-ценностных ориентаций общества, расширение информационных каналов и средств общения с музыкой требует воспитания у детей, начиная с младшего школьного возраста, музыкального восприятия. В музыкальной педагогике накоплен богатый теоретический и практический опыт, который убеждает в том, что процесс восприятия музыки и все виды музыкально-исполнительской деятельности управляются и регулируются художественным (музыкальным) сознанием. Последнее формируется и развивается благодаря процессам художественного (музыкального) мышления.

Основная часть. Понятие «музыкальное мышление» является многоаспектным и протекает по-разному, в зависимости от того, кто выступает субъектом музыкального мышления – композитор, исполнитель или слушатель. Отсюда и расхождения в определении данного понятия:

1. Музыкальное мышление – это интериоризованный (присвоенный личностью) процесс осмысленного интонирования, это способность выражать нравственно-эстетическое отношение к миру в интонационном творчестве, это процесс оперирования (Н.Н.Гришанович) [1; 118].

2. Музыкальное мышление можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности (Л.И. Дыс, Н.В. Суслова) [2; 39].

3. Музыкальное мышление представляет собой отражение в сознании человека музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального и эмоционального (Г. Цыпин) [7; 137].

4. Музыкальное мышление – это эмоционально-интуитивная и сознательная, синтезирующая и аналитическая творческая деятельность, средствами интонационного и вербального языками музыки и её смысловым содержанием. Сердцевиной музыкального мышления как процесса творческой духовной деятельности является нахождение связей между

тем, что «дано» (акустический материал), и тем, что «имеется ввиду» (интенцией, чем-то переживаемыми подразумеваемым, духовно-личностным смыслом) (З. Ринкявичюс) [4; 6].

5. Музыкальное мышление – единый интеллектуальный процесс, в котором участвуют все его виды: логико-понятийное, художественное и мышление в действии (Л.П. Самсонидзе) [5;48].

З. Ринкявичюс [4; 8] даёт следующую сравнительную характеристику процессов музыкального мышления и музыкального восприятия (таблица 1):

Таблица 1 – Сравнительные характеристики музыкального восприятия и музыкального мышления

Музыкальное восприятие	Музыкальное мышление
1. Акт перцепции, проявляющийся в момент акустического воздействия музыки на уровне мотива, фразы.	1. Проявляется и вне непосредственного акустического воздействия на слух (например, феномен глухого композитора). На основе слухового опыта интуицией, воображением и разумом мыслятся целостные структуры, композиции.
2. На первый план выступает эмпирическое познание музыки; объектом познания являются данности - структурные элементы музыкального текста.	2. Объект познания гораздо шире, чем данности музыкального языка; раскрывается то, что не дано в готовом виде: состояния души, подразумеваемые духовные ценности, смысловые установки, идеи.
3. Проявляются элементы мышления репродуктивного характера.	3. Творческое (сотворческое) мышление, процесс становления музыкального концепта - художественно-духовного содержания; это акт соотнесения музыкальной формы с эмоционально-духовным состоянием собственного «Я».
4. Линейно-чувственное, гносеологическое познание. Преобладает индуктивно-дедуктивное движение мысли.	4. Концентрическое, из глубины духовного ядра возникающее дедуктивно-индуктивное движение мысли под воздействием эмоционального переживания музыки. Музыкальный концепт носит холистический характер.
5. Объективное, логическое знание, формальное мышление.	5. Не только объективное, но и субъективно-личностное мышление, раскрывающее духовное состояние «другого» и собственного «Я». Сознательное, формальное и сверхсознательное, постформальное, трансцендентное мышление, носящее духовно-ценностный характер

Содержание понятия «музыкальное мышление» часто замещается термином «музыкальное восприятие» в широком его значении.

Недоверие педагогики к научному статусу понятия «музыкальное мышление» вызвано тем, что в психологии и музыкальной педагогике его содержание охватывается понятием «общего мышления», а последнее мыслится как составная часть структуры психологического механизма музыкального восприятия.

Процесс музыкального мышления активно изучается в исследованиях социологов, психологов, педагогов, музыковедов. Так, в исследовании А.Сохора [6] нашёл своё отражение социологический аспект проблемы, в работах Л.И. Дыса [2] – теоретико-философский. Педагогическому аспекту проблемы музыкального мышления посвятил труды Г.М. Цыпин [7]. Примером комплексного подхода к проблеме может служить сборник статей под редакцией И. Ляшенко [3].

Как было отмечено, особенности развития отечественной психологии музыки связаны с акцентированием вопросов музыкального восприятия, а не музыкального мышления.

Заключение. Сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

- музыкальное мышление и музыкальное восприятие – взаимодополняемые, глубоко интегрированные психические процессы;
- музыкальное мышление зависит от уровня восприятия, которое является первым актом мыслительного процесса;
- чтобы музыкальное произведение было адекватно воспринято, слушателю необходимо проникнуть в образную сферу музыки с одной стороны, и обратиться к её языку – с другой. Эти две стороны музыкального восприятия и являются процессом музыкального мышления.

Список цитированных источников:

1. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: Методическое пособие для учителей / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юнипресс, 2006. – 384 с.
2. Дыс, Л.И. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, объект исследования. Сборник статей / сост. Л.И. Дыс. – Киев: Муз. Украина, 1989. – С. 35–47.
3. Ляшенко, И. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, объект исследования: сб. ст. / сост. Л.И. Дыс. – Киев: Музыкальная Украина. – С. 9–18.
4. Ринквичюс, З. Развивать музыкальное мышление учащихся // Искусство в школе. – 2005. – № 5. – С. 6–9.
5. Самсонидзе, Л.П. О взаимоотношении художественного слова и музыкально-интонационного мышления / Л.П. Самсонидзе // Музыкальное мышление: Проблемы анализа и моделирования. – Киев, 1988. – С. 48.
6. Сохор, А. Социальная обусловленность музыкального мышления / А. Сохор // Проблемы музыкального мышления / сост. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 59–74.
7. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. вузов / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368.

МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Гань Лин, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Баранок В.С., канд. пед. наук, доцент

Джао Сианян, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Введение. Одним из актуальных направлений поиска в сфере образования является использование игровой деятельности в педагогическом процессе. В последнее время игровая деятельность завоевала огромную популярность в системе образования. Познавательный интерес у младших школьников характеризуется сильно выраженным эмоциональным отношением к тому, что особенно ярко, эффективно раскрыто в учебном содержании. В познавательной деятельности интересы младшего школьника не всегда локализованы, поскольку объем систематизированных знаний и опыт их приобретения невелики. Поэтому попытки учителя сформировать приемы обобщения, а также поиск учащимися обобщенных способов решения поставленных задач нередко бывают безуспешными, что сказывается на характере интереса младших школьников, который обращен не столько к процессу учения, сколько к его практическим результатам (сделал, решил, сумел). Вот почему приближение цели деятельности к ее результату составляет для младшего школьника важную основу, укрепляющую интерес. Частые же переключения интереса могут неблагоприятно влиять не только на укрепление интереса к учению, но на процесс формирования личности ученика [1].

Основная часть. В научной литературе существуют различные подходы к решению проблемы формирования и развития интересов личности. Социальные основы теории интереса рассматривают многие философы и социологи (А.С. Айзикович, Л.М. Архангельский, Г.И. Гак, А.Г. Здравомыслов, Г.Е. Глезерман, Г.А. Логинова, В.Г. Нестеров, Г.П. Карамышев и др.); условия и механизмы возникновения интересов и воздействие их на личность исследуют психологи (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и др.); возможности формирования интереса, заложенные в педагогическом процессе, выявляют педагоги (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, А.К. Маркова и др.)

Весомый вклад в развитие познавательного интереса внесли работы Б.Г.Ананьев, Н.Ф.Добрынин, Н.А.Менчинская, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, Д.И.Писарев и других. Следует отметить, что практически любая игра носит более или менее выраженный дидактический характер и чему-то учит. Даже самая примитивная игра может рассматриваться как коммуникативный акт, самопознание, и в ней формируются внимание, воля, характер и т. д. Однако существует особый вид игр, которые называются дидактическими. Они нацелены на развитие у учащихся определённых способностей и профессиональных качеств, формирование конкретных умений и навыков. Такие игры по своему определению являются средством усвоения, закрепления и углубления знаний.

Основными принципами развития интереса учащихся к урокам музыки является, на наш взгляд, дифференцированный подход к детям, создание ситуации успеха, формирование музыкального опыта учащихся через слушание, самостоятельное музицирование (шумовой оркестр), пение, выполнение творческих заданий.

Развитие интереса к музыке, на наш взгляд, можно представить в виде данной модели.



Рисунок 1

Дети с удовольствием на уроках поют, играют на шумовых инструментах, слушают музыкальные произведения, а так же – «показывают» музыку, но игровая деятельность тоже должна органически войти в преподавание предмета «Музыка». Игровая деятельность, представлена в форме музыкально-дидактических игр и драматизации, имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами познавательной деятельности. Игра не утомляет младших школьников, активизирует их эмоции и интеллект, развивает многосторонние художественные способности и помогает моделировать музыкально-образовательный процесс. Игра-драматизация является разновидностью художественной игры с присущими ей специфическими особенностями. Следует отметить методику проведения музыкально-дидактических игр и драматизаций на уроке музыки (табл 1).

Таблица – 1. Варианты музыкально-дидактических игр.

№	Название	Цель	Дидактический материал / музыкальный репертуар	Методика и техника игры
1.	Музыкальная кисть	Развитие музыкально-слуховых представлений	Кисти для рисования или ручка. Песня венецианского гондольера Ф. Мендельсона.	«Художники» рисуют картину в воображаемом пространстве с помощью «музыкальной кисти».
2.	Игра в учителя	Закрепление знаний музыкальной грамоты	Карточки с музыкальными терминами	Ученик, выступает в роли «учителя» называет слово, а его «ученики» объясняют, что оно означает.
3.	Методическое лото	Развитие мелодичности слуха, закрепление знаний нотной грамоты	Карточки мелодического лото	Учащиеся готовят карточки мелодического лото на твердой бумаге, а затем выкладывают мелодию из 4-5 звуков.
4.	Играем в оркестр	Развитие тембрового слуха, закрепление знаний об оркестре и его разновидностях, музыкальных инструментах.	«Вальс цветов» П.И. Чайковский, «Камаринская» М.И.Глинки, 40-я симфония В.А.Моцарт	Учащиеся изучают составы симфонического, камерного, духового и народного оркестра.

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что эффективность использования игры заключается в гуманизации музыкального воспитания. Музыкально-дидактические игры помогают овладеть навыками музицирования, знакомят детей с особенностями музыкального языка и средствами музыкальной выразительности, развивают творческую индивидуальность учащихся и устойчивые ассоциативно-образные представления, соответствующие содержанию музыки определенного типа, формируют умение художественной интерпретации музыкального языка и культуру музыкального восприятия.

Список цитированных источников:

1. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г.И. Щукин – М.: Педагогика, 1986. – 120 с.

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Маркова А.И., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Долгое время эстетическое воспитание школьника уходило на второй план, поэтому сегодня перед педагогами стоит сложная задача – воспитать разносторонне развитую, высоконравственную личность. При анализе научной литературы нам удалось выявить основные задачи эстетического воспитания [1].

1. Первой задачей является обогащение и уточнение начальных эстетических представлений о предметах и явлениях окружающей действительности и произведений искусства. Приходя в школу, учащиеся уже имеют представления об определённых предметах и явлениях окружающей среды. Задача учителя – обогатить их взгляд, придать ему эмоциональную окраску.

2. Ещё одна задача – формирование у учащегося эстетические понятия. В её рамках учителю нужно обратить внимание учащегося на искусство, дать толчок к поиску прекрасного в природе и окружающей среде, находить эстетические ценности в быту и окружающем мире и придавать им эмоционально-положительную оценку.

3. Следующей задачей является развитие эстетической восприимчивости. Учитель в данном случае работает над расширением спектра чувств и эмоций обучающегося, формирует у него собственное отношение к предметам и явлениям.

4. Также одной из важнейших задач является воспитание эстетического вкуса. В общем потоке информации, предлагаемой в современном мире, сложно разглядеть истинные ценности и предметы искусства. Задачей учителя является направить учащегося, дать ему самому приобщиться к поистине высокой культуре и помочь найти отличия истинных произведений искусства от посредственных.

5. Следующей задачей является выявление и развитие художественно-творческих способностей. Каждый учащийся уже в младшем школьном возрасте имеет предрасположенность к тому или иному виду деятельности. Задачей учителя является выявление направленности основных способностей учащихся и помощь в их становлении и развитии.

6. Ещё одной из основных задач является воспитание эстетических качеств личности и культуры поведения. В свою очередь, учитель должен не просто дать учащемуся те или иные знания, а воспитать его как высоконравственную, всесторонне развитую личность.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод, что формирование личности неразрывно связано с процессом воспитания. Также в педагогике является актуальным вопрос о поисках методов воспитания школьников в общем, и эстетического воспитания, в частности [2].

В основе методов эстетического воспитания заложено эмоциональное отношение учащихся. Методология базируется на развитии у учащихся эстетического переживания. Цель эстетического воспитания – развивать у учащихся их эмоциональный мир, формировать собственное мнение, суждение, оценку тому или иному действию или предмету.

Для формирования культурных и эстетических представлений учащихся начальных классов можно выделить следующие методы.

1. Метод убеждения. При помощи убеждения учитель воздействует на учащегося, пытаясь приобщить его к культурным и эстетическим ценностям, развить его эстетический вкус и личностные качества.

2. Метод приучения. Деятельность на уроках должна быть направлена на приобщения школьника к окружающему миру, поиску прекрасного, выработку у учащегося определённой культуры поведения.

3. Проблемный метод. Перед учащимся ставится определённая задача, пути её решения приведут к развитию творческих навыков. Достижение поставленной задачи само по себе должно побуждать к творческим действиям.

4. Метод формирования эмоционально-положительной отзывчивости. В процессе обучения и воспитания у учащегося формируется положительное отношение к прекрасному и отрицательное к безобразному в окружающем мире.

Средства формирования культурных и эстетических представлений учащихся начальных классов на уроках музыки — это не только технические средства, учебные,

наглядные пособия, демонстрационные устройства, но и всё то, что способствует достижению главной цели урока музыки: «воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» Д.Б. Кабалевский [3]. Можно выделить три основные группы средств обучения на уроках музыки в начальной школе.

1. К первой группе относятся печатные средства. Здесь рассматриваются следующие печатные средства: книги, карточки, раздаточный печатный материал. Для развития образного мышления, более глубокого погружения учащегося в атмосферу музыки часто используются картинки или тексты с описанием музыкального сюжета.

2. Ко второй группе относятся предметные средства обучения, это непосредственно музыкальные инструменты. Игра на элементарных музыкальных инструментах – это неотъемлемая часть урока музыки в начальной школе. В процессе игры учащиеся развивают свои творческие и технические навыки, обогащают образность своего внутреннего мира.

3. К третьей группе относятся технические средства, такие как информационно-компьютерные технологии, видео- и аудиоаппаратура. Технический прогресс не стоит на месте, следовательно, и современный урок должен соответствовать высокотехнологичной установке. Красочные видео фрагменты, презентации, аудио воспроизведение музыкальных композиций – всё это помогает наиболее полно раскрыть мысль автора, а также делает урок интересным и занимательным.

Заключение. Критерии подбора средств и методов обучения на уроках музыки в начальной школе должны соответствовать целям и задачам, поставленным перед учебным процессом. Также при их подборе важно учитывать психофизические и возрастные особенности учащихся. Верный подбор средств и методов обучения очень важен как для успешного проведения урока, так и для привлечения внимания и интереса учащихся, что, в свою очередь, повысит их мотивацию к обучению, сделает урок информативным, насыщенным и интересным, а также будет способствовать реализации целей обучения и воспитания.

Список цитированных источников:

1. Гусленко, И.Ю. Составляющие методики эстетического воспитания студентов в вузе / И.Ю. Гусленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 305–310.
2. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / сост. В.И. Викторов. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Котикова, О.П. Развитие эстетического интереса у младших школьников в условиях учреждений внешкольного воспитания и обучения / О.П. Котикова // Пазашкольное вихаванне. – 2009. – № 2. – С. 15–18.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Нетеса С.А., студентка 3 курса
(Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Лисевич А.В., канд. пед. наук, доцент

Современный технический прогресс не возможно представить без потока информации, который через компьютеры влияет на развитие личности младшего школьника, его музыкально-эстетическую воспитанность.

Использование мультимедийных технологий в практике музыкального образования способствует объединению дидактических функций компьютера с традиционными средствами обучения, обогащению и наполнению учебного процесса новыми формами работы, вариативному использованию игровых форм обучения, созданию инновационных методик преподавания музыки в системе начального образования; а также способ-

ствует более эффективному усвоению музыкальных знаний и их реализации в музыкально-творческой деятельности младших школьников на этапе начального музыкального образования.

Именно на разрешение этих задач направлены уроки музыкального воспитания с использованием компьютерных технологий. На каждом таком уроке используются рисунки, фотографии, анимации, видеофрагменты, текстовые пояснения, звуковой аккомпанимент, образцовое исполнение музыкальных произведений, исполнение песен в режиме караоке, тестовых вопросов, которые используются педагогом при проведении занятий с использованием мультимедии.

В научной литературе освещены разные аспекты взаимодействия человека и компьютера на уровне «нового сознания», «нового мышления», «новых партнерских отношений» (В. Винокуров, К. Зуев, М. Сенченко, Ф. Рибак, Г. Смолян); методологии и теории компьютеризации образования (Б. Гершунский, М. Жалдак, Н. Морзе); реализации специфических функций компьютера в процессе обучения с использованием программных педагогических средств (В. Монахов, И. Ривкінд, Е. Рябчинска); психолого-педагогических основ организации учебно-воспитательного процесса с использованием информационных технологий (Т. Гергей, М. Горский, В. Ляудіс, Н. Тализіна, С. Юдін).

В научных исследованиях в области музыковедения выделяют три главных направления в использовании информационных технологий: статистический анализ музыкальных текстов, в которых подаются закономерности внутренней организации музыкального произведения (В. Девуцкий, В. Детловс, В. Марутаев, Г. Русин, К. Фадеева, В. Цеханский, К. Шушпанов); синтез звуковых и музыкальных структур в композиторской практике (В. Бовко, В. Василенко, Е. Денисов, Д. Дубровский, Р. Зарипов, Р. Петелін, Ю. Петелін, К. Разлогов, І. Стецюк); разработка учебных компьютерных систем с целью повышения эффективности музыкального образования (Н. Белявіна, З. Візель, В. Грищенко, М. Дергач, М. Дьяченко, В. Карпович, І. Котляревський, В. Медушевський, І. Мельник, Д. Пильгуй, Л. Робустова, Л. Рубін, О. Сизова, В. Хоменко, М. Чембержі, В. Штепа) [1].

Урок музыки – это прежде всего урок искусства, что обуславливает необходимость использования широкого круга образцов высокохудожественного исполнения музыкальных произведений вместе с произведениями других видов искусства. С одной стороны, превалирование у детей младшего школьного возраста наглядно-образного мышления обуславливает необходимость широкого использования наглядности на уроках. Одним из очевидных преимуществ мультимедийных уроков является использование наглядности. Использование наглядности тем более актуально, поскольку в школах, как правило, отсутствует полный набор таблиц, схем, репродукций, иллюстраций, учитель не всегда владеет высоким исполнительским уровнем, не каждая школа имеет хорошие инструменты, на которых исполняются музыкальные произведения.

Целью уроков музыки в общеобразовательной школе есть воспитание музыкальной культуры школьников как обязательной составляющей их духовной культуры.

Понятие "Музыкальная культура" достаточно объемно и включает в себя:

- а) морально-эстетические чувства и убеждения, музыкальный вкус и потребности;
- б) знания, навыки и умения, без которых невозможно понять музыкальное искусство (восприятие, исполнение);
- в) музыкальные, творческие способности, которые обуславливают успех музыкальной деятельности.

Современная программа по музыке имеет тематическое построение: все темы – это ступени, по которым поднимаются ученики, овладевая музыкальной культурой. В темах последовательно раскрываются особенности музыкального языка, богатство и своеобразие его содержания, связь с другими видами искусства – живописью, литературой, особенности эмоционального влияния музыки [2].

На уроках музыки ученики знакомятся с лучшими образцами национальной и зарубежной музыки, фольклора, произведениями композиторов-классиков. Основой воспитания музыкальной культуры учеников является знакомство именно с классическим наследием. Важной задачей музыкального воспитания в школе является формирование, как уже упоминалось, музыкальной культуры учеников в процессе общения с классической музыкой, в результате чего формируются их взгляды, вкусы и т.д.

Время технического прогресса расширило возможности слушания. Если раньше воображение связывало музыку исключительно с концертным залом, то в наше время – время современных технологий, все совсем по-другому. Ученики расширяют свое музыкальное мировоззрение с помощью телевизоров, магнитофонов, компьютеров, аудио и видеозаписей и т.д. В таких условиях музыкальное воспитание приобретает еще большего значения.

Технический прогресс сопровождается накоплением информации, большая часть которой транслируется через компьютеры и опосредственно и непосредственно влияет на развитие личности, ее вкуса, музыкально-эстетическую культуру.

В сравнении с традиционным, компьютеризированное музыкальное обучение является более прогрессивным направлением в системе современного образования. Вместе с тем, реформирование образовательной практики опирается на взаимосвязи традиционного и новаторского. Это обуславливает необходимость изучения общего с целью синтеза приобретенного опыта и инноваций компьютеризованного обучения. Использование компьютера не исключает работы с наглядно-дидактическими пособиями и другими учебно-дополнительными средствами, в том числе и детскими музыкальными инструментами.

Компьютерные программы не исчерпывают всех форм деятельности, которые составляют систему музыкального обучения и воспитания. В частности они не содержат такую важную, особенно на начальном этапе, форму работы, как пение и интонирование. Такой вид деятельности должен функционировать параллельно, другими словами необходимо использовать традиционное обучение с элементами мультимедийных технологий.

Особенно успешно мультимедийные технологии используются в организации игровой деятельности. В дидактическом смысле игровая деятельность актуальна как метод стимулирования учебно-познавательной деятельности школьника. Мы сконструировали игру, которая, на наш взгляд, будет способствовать проверке программного материала, должна способствовать развитию таким процессам мышления как сравнение, внимание, анализ; пробудить интерес к самостоятельным действиям и использованию теоретических знаний <https://learningapps.org/display?v=pk6vghvaj20>

Таким образом, мы можем утверждать, что грамотное использование мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе на уроке музыки может существенно влиять на уровень музыкальной культуры младших школьников и поможет удовлетворить их творческие потребности.

Список цитированных источников:

1. Методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з інтегрованого курсу «Мистецтво» в НУШ. Навчально-методичний посібник. /О.В. Волошенюк, О.в. Чорний – Київ: Академія української преси, Центр Вільної Преси, 2020. – 54с.
2. Pavlyk, Ol., Bilokonna N., Lysevych O. Modernization of the professional training of a future teacher of a modern primary school. Modernization of the professional training of a future teacher of a modern primary school. – Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. – P. 252-272.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ)

Новиков А.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Фоменко А.А., канд. пед. наук, доцент

Сегодня в отечественной музыкальной культуре остаётся актуальной традиция вокального ансамблевого исполнительства. Растущая популярность в молодёжной студенческой среде ансамблевого пения, как разновидности музыкального искусства, обуславливается рядом объективных факторов, среди которых необходимо подчеркнуть следующие: наличие вокального певческого инструмента у каждого исполнителя, отсутствие у начинающего участника вокального ансамбля ограничений в специальном музыкальном образовании, стремление молодых людей к достижениям и их публичной демонстрации, в том числе в сфере музыкального искусства. Однако, события 2020 года, связанные с пандемией коронавируса в мире, вынудили педагогов искать и осваивать новые формы работы. Упор был сделан на дистанционное обучение, которое невозможно без применения современных информационно технических и коммуникативных средств.

Проблема исследования состоит в сложности интеграции современных информационных технологий в дистанционные занятия вокального ансамбля и необходимости тщательного отбора программ и методов их использования в силу специфики этих занятий. Цель работы – раскрыть возможности современных информационных технологий в развитии вокальных навыков участников вокальной группы.

В современной музыкальной педагогике накоплен достаточно большой опыт работы по формированию и развитию музыкальных способностей в процессе обучения пению и занятий в вокальном ансамбле. Проблема развития музыкальных способностей получила освещение в трудах педагогов и психологов. Среди них Б.Н.Теплов, Д.К.Кирнарская, Н.А. Ветлугина, С.Н. Гладкая, Л.В. Л.В. Живова, Г.А. Струве, Г.Г. Стулова и другие. Однако все эти работы посвящены развитию музыкальных способностей при непосредственном живом общении педагога и учеников. Работ же по дистанционному занятию музыкой, в частности вокалом, не так много. В основном это работы педагогов практиков, руководителей вокальных студий и создателей, так называемых онлайн школ по занятию музыкой и вокалом. Среди них можно выделить Д.С.Чуфарова, В.В. Касумову, Т.С. Евстегнееву, С.Н. Коледову. Поэтому в данном исследовании мы будем опираться в основном на собственный опыт применения ИКТ на дистанционных занятиях с вокальным ансамблем.

Д.К. Кирнарская в своем исследовании так определяла понятие способности: Способности- это психическое свойство, способствующее освоению и обучению [1, с. 48].

В свою очередь Б.Н. Теплов выделяет три основные музыкальные способности: ладовое чувство (называет его еще эмоциональный компонент музыкального слуха), способность к слуховому представлению (репродуктивный компонент музыкального слуха), музыкально - ритмическое чувство [2, с. 304].

Анализируя работы других исследователей в этой области можно добавить к этому еще эмоциональный отклик на музыку, музыкальную память и способность к творческому восприятию музыки [3, с. 76]. Развитие этих способностей мы и будем рассматривать в своей работе

Безусловно, в наш век информатизации не использовать возможности современных технологий на занятиях было бы, по меньшей мере, непродуктивно. Поэтому, как

составной элемент урока, как средство представления и обработки информации возможности ИКТ мы используем уже достаточно длительное время. Обусловлено это тем, что участники ансамбля учатся в разных группах, с разным расписанием и собрать их вместе в одно время достаточно проблематично, а для отработки навыков пения в ансамбле, чистоты интонирования, ощущения своей партии в общем звучании необходимо слышать и себя и других. Поэтому мы записываем партии участников ансамбля каждого в отдельности. С этой целью мы используем возможности различных музыкальных редакторов, так называемых DAW (Digital Audio Workstation). Их, на сегодняшний день, достаточно много, от самых простых, до профессиональных. Наиболее популярные - *FL Studio*, *Steinberg Cubase*, *Ableton Live*, *REAPER*, *Samplitude* и другие. Все они позволяют произвести качественную запись и обработку голоса, мы используем для этого *Samplitude* и *FL Studio*.

На этапе записи нами была обнаружена еще одна проблема - практически не один участник ансамбля не может сразу чисто записать свою партию. Это обусловлено и разным уровнем подготовки ребят, и тем, что большинство из них не имеют даже начального музыкального образования. Данная проблема приводит, к психологическому дискомфорту, боязни спеть неправильно, к непривычным условиям исполнения (запись ведется в наушниках). Соответственно каждую партию необходимо корректировать и интонационно и ритмически. В данном случае целесообразно использовать программы автотюны, позволяющие исправить неверную интонацию. В частности – *Celemony Melodyne*, *Antares Auto-Tune*, *Waves Tune* и др.

В своей работе, Зоя Гарина обращает внимание на следующий момент: «Есть один вокальный феномен. Когда мы слышим звуки чужого голоса – наши связки работают. Когда мы слышим фальшивое интонирование, то очень сложно сразу вслед за таким пением спеть чисто»[4,с.45]. Соответственно будет справедлив и обратный процесс – видя перед собой интонационно верный образец, учащийся будет стремиться к чистоте интонирования. Безусловно, этот процесс достаточно трудозатратный, но на выходе мы будем иметь готовую фонограмму «+», которая может использоваться и на этапе репетиции, (отключая или подключая нужную партию) и на этапе концертного выступления. Целесообразно этот метод использовать и в процессе дистанционного обучения, так как каждый участник имеет у себя и образец своей партии, и фонограмму ансамбля без своей партии, что позволяет, отработать как чистоту интонирования, поддерживать и совершенствовать навык ансамблевого исполнения. Кроме этого, в процессе записи, проводится рефлексия, выявляются моменты, требующие корректировки. В период дистанционного обучения контроль за работой осуществлялся посредством видеозаписи своего исполнения участниками ансамбля через *Viber* или приложение «ВКонтакте».

Таким образом, можно сказать, что применение ИКТ при дистанционном обучении в сфере занятий с вокальным ансамблем позволяет развивать музыкальные способности. Вместе с тем следует отметить, что наиболее эффективнее их применять в качестве дополнительных средств обучения для учащихся, уже имеющих представление о базовых навыках звукоизвлечения и самоконтроля, с учетом подходящего типа восприятия. Удаленные занятия могут помочь, например, сформировать представление об определенных стилистических приемах в разучивании партии, но будут малоэффективны на начальном этапе обучения и, конечно, не заменят психологической атмосферы реальных занятий и выступлений.

Список цитированных источников:

1. Гарина, З. Полный курс эстрадного мастерства. – М.: АСТ, 2015. – 63 с.
2. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности. – М.: Старчеус, 2004. – 496 с.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.
4. Школяр, Л.В. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр [и др.]; под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.

ИЗУЧЕНИЕ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНЦЕРТНОЙ И КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Огородникова С.М., преподаватель

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

Актуальным фактором для успешного публичного выступления музыканта-исполнителя является преодоление сценического волнения. Выполнение поставленной творческой задачи зависит от уровня подготовки исполнителя и осуществления контроля своего внутреннего состояния во время выступления.

По мнению великих мастеров сцены Ф.И.Шалыпина, К.С.Станиславского исполнитель должен уметь контролировать свои эмоции, снижать волнение. Преодолению сценического волнения посвящены многие статьи, книги выдающихся музыкантов-исполнителей: Л. Ауэра, В.Ю. Григорьева, Г.Г. Нейгауза, А. Штримера, Л.А. Баренбойма, Д.Д. Благого, Г.М. Когана, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, С.Е. Фейнберга и др. Однако эти советы не приведены в систему и не сгруппированы в отдельный раздел методики.

На данный момент времени проблема выработки умений и навыков преодоления нервного напряжения стоит на повестке дня для исполнителей-музыкантов разного профессионального уровня, от учащихся до концертных исполнителей. Выявить причины сценического волнения учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова, определить способы его преодоления является целью данного исследования.

Сценическим волнением называется психологическое состояние исполнителя, одно из разновидностей эмоциональных состояний, возникающее в процессе публичного выступления.

Уровень публичного музыкального исполнения зависит как от подготовки учащегося, его одаренности, так и его способности реагировать на стрессовую ситуацию, какой является выход на сцену. В истории исполнительского мастерства известны случаи провальных выступлений даже самых опытных исполнителей. Исполнительский триумф возможен в случае, если эмоциональный стресс исполнителя адекватен создавшимся условиям. Все же управлять степенью своего сценического волнения удастся не всем артистам. Следует сознательно менять занятия и отдых для сохранения психологического равновесия.

В период обучения учащиеся колледжа должны выступать перед публикой на зачетах, экзаменах, концертах, конкурсах, фестивалях. Среди 10 учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова, имеющих опыт сольного исполнительства, было проведено анкетирование. Результаты опроса показали, что сценическое волнение присутствует у всех опрошенных (100%).

Но у одних певцов сценическое возбуждение, поддающееся контролю, носит характер вдохновения, у других, неподвластное контролю, вызывает подавленность, напряженность всего тела, головную боль, бледность лица, невнятность речи, изменение мимики, изменение тембра голоса, повышенное потоотделение.

Основными проявлениями данного состояния учащихся колледжа являются: головная боль (10%), дрожание конечностей (90%), зажатость или напряжение мышц (10%), учащенное сердцебиение (90%).

Все опрошенные испытывают разные психологические состояния, связанные с необходимостью представить свое исполнение на суд зрителей. Причинами возникновения сценического волнения названы: боязнь ошибиться, забыть текст(90%); дискомфорт, вследствие большого числа зрителей (20%); недостаточная подготовка(10%); иные причины (20%). Иными причинами названы «ответственность перед зрителями» (10%) , «отсутствие родных и близких в момент выступления» (10%).

Возможными причинами сценического волнения могут быть:

- 1) понимание социального значения концертного выступления;
- 2) стремление к общественному признанию;
- 3) нерациональное использование энергии;
- 4) не сосредоточенное исполнение;
- 5) опасение забыть нотный текст;
- 6) недостаток контакта со зрительным залом;
- 7) отсутствие психологической настройки, дефицит воли.

Недостаток материалов, основанных на принципах науки, о сути и возникновении сценического волнения побуждает музыкантов-исполнителей к поискам результативных методов подготовки к концертному выступлению.

Значительная часть музыкальных педагогов уверяют, что одновременно с профессионально-исполнительской важное значение имеет и психологическая подготовленность артиста к концертному выступлению.

Оказание помощи начинающему музыканту в ликвидации сценического волнения является прямой обязанностью педагога. Работу по формированию у учащегося психологического равновесия на сцене необходимо осуществлять с самого начала обучения. Бытует точка зрения, что музыкант-исполнитель, многократно и успешно концертирующий в раннем возрасте, владеет большим профессионально-психологическим равновесием в дальнейшем, проще справляется со сценическим волнением, в связи с чем адаптацию будущего артиста к сцене требуется осуществлять с начала обучения.

Существуют конкретные приемы и методы, если не полной нейтрализации разного рода негативных последствий сценического волнения, то, по меньшей мере, снижения их последствий. Регулировать сценическое волнение учащихся позволят кропотливая подготовка музыканта к публичному выступлению, владение механизмами психологической саморегуляции, сценический опыт артиста.

Формы преодоления сценического волнения: выбор удобных по диапазону исполняемых произведений; использование музыкально-ритмических движений; репертуар, выгодно демонстрирующий лучшие вокальные качества вокалиста; выступления в составе ансамбля; большое количество выступлений, предварительная психологическая подготовка.

Результаты анкетирования учащихся колледжа выявили приоритетные формы преодоления сценического волнения: эмоциональная встряска (10%); аутосуггестия (персональное самовнушение) в тишине (40%); расслабление в тишине (60%); концентрация внимания на предстоящем выступлении (70%); перемещения в пространстве (20%); иные формы (20%). Иными формами преодоления названы утверждения «Я все смогу», «Все будет хорошо».

Эмоциональное возбуждение имеет большое значение для успешного выступления артиста. Каждый музыкант-исполнитель имеет собственный оптимальный уровень эмоционального возбуждения, позволяющий ему наиболее успешно осуществлять свой творческий проект. В случае если возбуждение выше этого уровня, наступает нарушение координации мыслей, угасает воля, снижается контроль и анализ качества исполняемого материала, а в тех случаях, когда эмоциональное возбуждение ниже оптимального, выступление, чаще всего, характеризуется бледностью, невыразительностью.

В некоторых случаях эмоциональное возбуждение исполнителя демонстрирует свой оптимальный уровень. Вследствие чего создаются условия для пробуждения особого состояния души, особого ощущения творческого подъема, воодушевления, всего того, что именуется вдохновением. Необходимо приобретать навык вхождения в подобное психологическое состояние для достижения новых творческих успехов.

Универсальных приемов преодоления неблагоприятных последствий сценического волнения не существует. Отдавая приоритет тем или иным методам психологической подготовки, следует принимать во внимание профессиональные качества и индивидуальные особенности психики учащегося.

Для оказания помощи в стратегии и тактики педагогического воздействия на поведение учащегося во время концертных выступлений разработана методическая памятка. В ней предлагаются наиболее универсальные способы, направленные на снижение уровня сценического волнения учащихся.

Список цитированных источников:

1. Готсдинер, А.Л. Концертное исполнение как специфическая форма социального общения. – М., 1978. – С. 131.

MUSICAL CONCEPT FORMING OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Orup T.V., senior lecturer

Li Jie, undergraduate

(VSU named after P.M. Masherov)

Academic advisor – Ananchenko G.V., Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor

Introduction. The relevance of the topic is determined by the fact that the conceptual-conceptual apparatus is a system-forming means for the formation of the musical culture of junior schoolchildren, for their comprehension of the intonation, genre and stylistic basis of musical works, for a holistic integrated development of the emotional-figurative nature of art, musical drama, musical language speech.

Main part. As the pedagogical practice shows, the pupil's ability to comprehend the material increases due to his ability to correctly operate with concepts. Even a small experience that finds its expression in a word acquires a generalized character and leads to their assimilation.

The concept is one of the forms of abstract thinking. It is a reflection in the mind of the general and essential features of objects, ideas about their properties. Consequently, in a music lesson, a pupil needs to learn to highlight the set of existing properties of musical concepts, with the help of which he can distinguish this concept from others and generalize homogeneous concepts into a class.

It should be noted that, while in preschool children, the emotional-figurative experiences behind the word prevail, then in younger schoolchildren visual, concrete-figurative and situational connections dominate. Thus, the content of concepts in ontogeny develops. In addition, their structural interrelationships change radically.

According to N.G. Dairi, the most important moment that determines the formation of musical concepts is the process of the teacher's influence on all types of memory, such as: auditory, motor, figurative, motor, emotional. Moreover, for each schoolchild, one of these types is dominant [1, p. 17].

From the point of view of D.P. Gorsky, four successive stages of mastering concepts can be distinguished. The first stage is a single use of a specific concept. The second stage is the selection of concepts from a set of related ones, but without distinguishing between their essential and non-essential features. The third stage is the definition of generalized essential features of concepts, but without their widespread use. The fourth stage is the widespread use of concepts [2, p.98]. In addition, according to Vygotsky, concepts can be assimilated in two ways: either as a result of special training, or through one's own experience. [3; with. 134].

With an individual approach to pupils, the teacher must take into account the peculiarities of the formation of musical concepts in them. In addition, it is necessary to understand that

some pupils combine the results of the formation of concepts, both obtained from personal experience and obtained directly in the learning process. As a result of such unity, such schoolchildren form an average idea of a musical concept. With the further development of the process, it can go in two directions: either to the formation of a more complex concept, or to a simpler one. Consequently, the system of concept formation itself should be multilevel. At each of the levels, the presence of a separate component of the concept is necessary, and in parallel to it, other components must also gradually adjoin.

In order for the assimilation of concepts to be meaningful, the teacher needs to create appropriate conditions. It is advisable for the teacher to build a music lesson based on emotionally rich material. To form the meaningfulness of concepts, they should be studied on the basis of qualitatively and quantitatively diverse material. At the same time, you need to use such a visual basis, which includes as many types of analyzers as possible. Thus, the interconnection of the first and second signaling system is ensured.

Each concept goes through a long way of its formation, during which successive stages can be distinguished. It is very important not to break this sequence. At the beginning, you need to rely on the knowledge and personal experience of schoolchildren, then it is necessary to identify the structure of the concept and its signs, and in conclusion, give a scientific definition of the concept. Only with strict adherence to this sequence, pupils will be able to adequately operate with concepts. The sequence of introducing musical concepts is determined by the logic of introducing schoolchildren to the world of great art, which takes into account their age characteristics, the availability of knowledge assimilation, the measure of accumulated musical and auditory experience, and the presence of previously mastered musical knowledge.

In teaching music to elementary school, we offer a four-step conceptual framework. The first stage: the organization of schoolchildren's observations of musical material in order to accumulate auditory experience. The second stage: generalization of the selected characteristic features and the establishment of connections between them. Introduction of the concept and acquaintance of children with its definition. The third stage: musical practical activity performed to understand the wording of this definition, to hear the characteristic complex of musical expressive means of this phenomenon. The fourth stage: concretization of the studied material in the process of applying knowledge in musical practice; creative work aimed at developing practical skills in the musical language.

In the process of teaching younger pupils in a music lesson, the range of concepts expands, and they themselves become more complete and accurate. The pupil learns concepts gradually, as he masters the system of musical knowledge and skills. Every musical concept he studies includes some content. In order to master this content of the concept, the pupil must have certain musical knowledge and appropriate thinking. Having started at school, the child does not sufficiently possess these qualities: he must learn them under the guidance of a music teacher.

Musical concepts will only become a component of the pupil's musical culture, when they develop into the ability to hear and understand music, an instrument for mastering certain performing skills. It should be noted that musical concepts without knowledge of the music itself, perceived and comprehended by pupils, in fact lose their personal value significance, remaining a formal indicator of his erudition.

The theoretical prerequisite for the formation of musical concepts in younger schoolchildren in the process of creative activity is the unity of four components of the content of education: the experience of the emotional-value attitude of pupils to the art of music; knowledge of music and knowledge of music; musical skills and abilities; experience of their musical and creative activities of pupils. All four components of the content of education are subordinate to each other and are hierarchically interconnected.

The formation of musical concepts is not an end in itself in music lessons. Musical-theoretical concepts of music serve as backbones for the formation of the musical culture of

pupils as a whole. Musical concepts only become part of the pupil's musical culture, when they develop into the ability to hear and understand music, become an instrument for mastering certain performing skills, and contribute to the realization of the creative potential inherent in him.

Conclusion. As a result of the study, we came to the following conclusions. Important in the process of forming musical concepts is the observance of the following conditions: the teacher's vision of the perspective in the development of a musical concept and the implementation of this process purposefully and consciously; the teacher's knowledge of the main stages of development of the formed musical concept; the correct choice of a way of forming a musical concept, methods, techniques, principles sufficient to identify essential and insignificant features of a given musical concept; creating a positive attitude of junior schoolchildren to work when introducing a new musical concept; organization of their active cognitive activity at all stages of the formation and development of musical concepts; establishing connections of the formed musical concept with other previously formed musical concepts; the teacher's knowledge of the conceptual base of the pupils and their life experience, on which one can rely in the formation of a musical concept; ensuring the continuous development of musical concepts and the unity of their interpretation, eliminating possible differences in the disclosure of their content; creating a favorable emotional atmosphere in the music lesson, conducive to the creative process.

List of cited sources:

1. Dairi, N.G. Basic to learn in the lesson / N.G. Dairi. - Moscow: Znanie, 1987. – 80 pp.
2. Gorsky, D.P. Issues of abstraction and the formation of concepts / D.P. Gorsky. – M.: Nauka, 1961. – 350 p.
3. Vygotsky, L.S. Psychology of art / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogy, 1987. – 341 p.

THE GROWING OF A VALUE-BASED ATTITUDE TO MUSICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF ARTISTIC ANALYSIS OF MUSICAL WORKS FOR ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Orup T.V., senior lecturer

Yuan Chao, undergraduate

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Academic advisor – Ananchenko G.V., Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor

Introduction. The relevance of the topic of our research is largely determined by the fact that for the successful development of the modern system of school education, it is necessary not only to change the form of this education, but also to change the various elements of its content. One of the most important directions of this process is integration, carried out on the basis of the unity of the laws of existence of the world external to a person, as well as an integral systemic and structural perception of this world and oneself. The most important means of integration for junior schoolchildren is their axiological understanding of the phenomenon of musical activity, formed in the process of joint artistic analysis of musical works with the teacher.

Main part. Preliminarily, it should be noted that, first of all, integration should relate to the development of three areas of activity of primary schoolchildren: emotional, cognitive and volitional. Such an approach will provide a solution to the problem of the unity of moral, aesthetic and mental support by the teacher of the integrity of the personality of these schoolchildren, in the process of their practical cognitive activity. Moreover, integration is important precisely for children of primary school age, since at this time the child is sensitive to musical activity, but at the same time, he has developed mainly visual-figurative thinking and there is practically no abstract-logical thinking. In addition, the solution to this problem is complicated

by an external methodological factor. The fact is that the artistic and semantic methods of cognition that underlie art and are based on the synthesis of its various types are not sufficiently represented in the school curriculum.

We believe that the organization of the creative activity of primary schoolchildren requires the presence of three most important conditions: emotional communication with adults; the presence of subject-manipulative activity; pedagogical support of children in various types of their artistic activities. Based on these requirements, it is customary in the music education of schoolchildren to begin developing their creative abilities on a play basis, gradually moving to an integrated approach to the study of various types of arts. In general, it is important to develop both the creative imagination of children and the reproductive ability to embody in practice the images that they create as a result of the process of creative activity. The solution to this problem presupposes the presence of a musical and aesthetic activity basis. Such a basis appears in the complicity of a teacher and a pupil in the perception of a musical work in the context of works of related arts; for which it is necessary to develop not only special musical, but also general abilities.

The most important condition for the formation of the value attitude of junior schoolchildren to music is orientation to what in musicology is called the term "musical language". Russian researcher M. Sh. Bonfeld notes the following: "The word about music, which ceases to be a word of everyday or scientific speech and becomes the artistic equivalent of musical speech. And this, of course, is the goal to which everyone who tries to interpret music in words should strive" [1, p. 208-209]. Interpreting music with words is also co-creation. This process can be considered not only as reproductive, but also as a productive type of musical activity.

It must be emphasized that the artistic analysis (namely artistic, not musicological) of a musical work includes an element of subjectivity, since the child conducts it with his own musical and life experience, with his own peculiarities of aesthetic perception. Accordingly, some of his subjective statements indicate the variability of the perception of music. Based on the age potential, artistic and life experience of younger pupils, as well as the characteristics of musical works, the teacher can choose various ways to reveal the moral and aesthetic content of musical works. Each of these ways should be based on principles, the main of which are the following: the principle of integration of verbal and non-verbal ways of explaining the essence of a piece of music; the principle of its analysis using the personality traits of the author; the principle of practical orientation of the basis of perception; the principle of reliance on imagination, intuition and associative array on the subjective level of sensations.

The implementation of these principles will contribute to the effective implementation of the analysis of musical works by younger pupils. Moreover, in turn, these works will act as a specific axiological relation serving as the basis for an integrated approach to understanding the relationship between music and words, in the process of perception and creative understanding of a particular piece of music.

In the process of preparing the verbal characterization of music schoolchildren, together with the teacher, can make up some models of musical images. Note that the modeling method is widely used in many areas of human life. So, for example, in science, it allows you to transfer knowledge obtained on the basis of studying a model to the original. In our case, the models are not only heuristic. To a greater extent, they are used as standards, as a kind of microthemes that form the plan for future school essays. Modeling of musical images can be carried out using such concepts and terms that characterize the semantic content of musical works and the subjective emotional impression of junior schoolchildren from listening to them. When choosing these concepts and terms, you can focus on the dictionary of V. P. Razhnikov [2].

Assessing the statements of the pupils, what exactly they see and hear in the piece of music offered to them, the teacher will be able to form an idea of the axiological orientation of

their thinking. This focus can be divided into three types. First, focus on one's own good. Secondly, for the benefit of other specific people. Third, for the good of society. Of course, the classification we have given is rather arbitrary, since all these three types of orientation are closely dialectically interconnected with each other, and are often realized simultaneously. Moreover, repeated listening to musical works by junior schoolchildren not only increases a purely aesthetic interest in them and enhances the emotional response, but also makes their axiological perception more conscious. In addition, through the repeated repetition of feelings evoked by music, pupils gain access to an understanding of phenomena that they have not previously encountered. Thus, the unity of the emotional, moral-axiological and cognitive components of the process of musical education is realized.

Conclusion. In conclusion, we note that the formation of an axiological attitude towards musical activity in junior secondary school pupils can also be carried out in extracurricular activities with them. Extracurricular activities are of great educational value. It includes various forms, one of which is complex-syncretic classes, in which you can alternate the game form of interaction between the teacher and schoolchildren. Examples of this form include playing simple instruments with conversation, singing, listening to music, and so on. These activities prepare children to further explore the diverse connections of music with other arts in middle and high school. In extracurricular activities, the musical and aesthetic activity of younger pupils can be carried out in the following directions. Firstly, we are performers; in the implementation of this direction, the melodies of instrumental and orchestral musical compositions are vocalized, as well as improvisation on children's musical instruments. Secondly, we are listeners, this direction presupposes an emotional-cognitive and axiological analysis of musical works. Thirdly, we are composers. The direction serves for the verbal "composition" of music on the basis of a literary or pictorial plot (using terms-characteristics); composing a melody of a song for a preset quatrain and grain-intonation). Fourth, we are poets and writers. The direction aims at: composing poetry to the given music; a verbal description of the listened works, writing compositions about music.

We believe that this activity should end when schoolchildren act as experts in the axiological assessment of musical works.

List of cited sources:

1. Bonfeld, M. Sh. Introduction to musicology / M. Sh Bonfeld. – Moscow: Vlado, 2001. – 220 p.
2. Razhnikov, VP Reserves of musical pedagogy / VP Razhnikov. – Moscow: Knowledge, 1980. – 96 p.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN THE ORGANIZATION OF MUSIC EDUCATION IN CHINA

Piaopiao Tan, master's degree student

(VSU named after P.M. Masherov)

Scientific supervisor – Zhukova O.M, Ph.D. in History of Arts, Associate Professor

Introduction. An important aspect of music education is to stimulate students' interest in learning. It is well known that interest is the best teacher. If the student is interested in the content of the training, he will learn very actively, and the student will not be afraid of these problems. He will take the initiative in solving these problems. Interest is very important for learning.

The purpose of the article is to determine the role of information technology in the organization of music education in China.

The main part. Teachers can use information technology to get students interested in music. For example, teachers can use multimedia tutorials to combine images of notes and listen to music. Students in this case can use visual and auditory associations and better understand

that music is very magical and interesting. Music can make people happy physically and mentally and increase students' interest in learning.

For example, when teaching the "March of the People's Liberation Army of China", the teacher can use modern information technologies to change the previous training regime. The teacher can first use the PPT to present the background of the "March of the Chinese People's Liberation Army" and add a few pictures to the introduction. Students will feel the song comprehensively. Also, the use of modern information technologies becomes more important if the lesson uses the playback of small videos. In this case, students can deeply understand the historical background of the song and the musical image. Compared to traditional teaching, this method can stimulate students' interest in learning more.

The use of modern information technologies is of great importance for activating the atmosphere in the classroom. The question of how to activate the atmosphere in the classroom has always been a problem that deserves the attention of teachers. An active classroom atmosphere can fully mobilize students' enthusiasm for learning, make students focus, change the phenomenon of classroom sleep in the past, and allow students to focus and study music seriously. Teachers should carefully make an exquisite PPT and add some special and colorful content to it.

The importance of using modern information technology to help students better understand and appreciate music should be emphasized. The ability to perceive music can enable us to develop good qualities of the student's personality and allows them to better understand the story. Information technology allows students to understand the lives of creators and the origins of their creations, so information technology can resonate between students and musicians. For example, when analyzing the "Neapolitan Dance" selected from the dance drama "Swan Lake" (composer P. I. Tchaikovsky), first use modern information technology to show the emotion expressed by the music and its creative background. Let the dance drama "Swan Lake" combine with thinking and association. Allow students to gain a deeper understanding of the "Neapolitan Dance". Let students pay more attention to music analysis in music lessons, and let them know that evaluating music is not just a matter of listening. To appreciate music is to understand music, to feel it, and to fall in love with it.

Modern information technologies can be used to organize classroom learning activities and conduct extracurricular exchanges. Teachers can use communication tools like QQ and WeChat to guide students' learning, or to organize specific classroom training sessions for students, as well as assign specific music assessment homework assignments. For example, everyone has to go back and write a score for a certain music. The teacher and the student can also talk about open questions that they are more interested in this music, how to learn and play this music on an instrument or sing. The teacher can do a few small tasks based on the points discussed by the students, or let the students edit their favorite music and add some of their ideas, make their own work and show these works to the class. This can improve student participation in classes and improve students' practical abilities.

As you complete your homework, deepen your understanding of music so that they can better understand music to achieve their learning goal. Teachers can also answer questions using QQ, WeChat, and other tools. Teachers can respond in time to improve the communication of teacher and student. The number of exchanges between teachers and students is increasing. Students can also resolve their questions immediately. This increases the efficiency of learning and makes students want to learn more. The subjective initiative of cognition is strengthened.

How to overcome learning difficulties has always been a problem that puzzles the teacher. In the past classroom teaching, despite the teachers' fatigue, the difficulties of teaching are still difficult to overcome, because the music is alive and not static. Traditional teaching methods cannot match the more abstract and artistic characteristics of music. Modern information technologies can make up for the shortcomings of traditional teaching methods. Using audio learning can help students understand music more intuitively and turn abstraction into

intuition. For example, when teaching the song "Stepping in the Snow and Looking for Plums", you can play videos or photos of plum blossoms, as well as scenes of people playing in the snow, so that students can fully appreciate the poetry and leisure when they step in the snow to find plums. Let the students better understand the artistic concept of the song. Only when students understand the artistic concept of the song and experience the emotions of the song can they stimulate their emotions so that they can achieve the goal of making students sing better. Here are the words that you can say before listening to the song "Trampling in the snow and searching for plums": at the bus stop on a snowy morning, a girl in a warm cotton coat ran out with a small basket to find beautiful plum flowers that were still blooming after a heavy snowfall. Plum blossoms bloom proudly on the branches, showing off her most beautiful posture. This can activate the students' thinking and give them the opportunity to fully understand the artistic concept of "Trample the Snow and Look for Plums" and experience the emotions of the song.

Conclusion. Classes are taught by each teacher individually, but one plus one is more than two. If each teacher shares their very good freedom with other teachers, the effectiveness of the training will increase significantly. Teachers can create a platform for sharing learning resources so that collective wisdom can improve the quality of teaching. For example, you can create a QQ group where each teacher uploads their own materials. These materials mainly include: music, videos, PPT, exam questions, and so on. Teachers who need it can download it themselves, which can speed up the dissemination of information so that teachers can prepare courses faster, and students can also enjoy better learning resources.

List of cited sources:

1. Xia Liua, The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China: A Comparative Study / Xia Liua – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00066/>. – Дата доступа: 11.01.2021.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Полозова Ф.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Ведущей целью современного образования Республики Беларусь является формирование всесторонне гармонически развитой личности, социализированной, способной к рефлексии, характеризующейся высокой степенью коммуникативной, информационной, профессиональной компетентности, учителя новой формации.

Для создания необходимых условий достижения нового, современного качества подготовки будущего учителя музыки, в целях духовного становления личности, используется нравственный потенциал *искусства* как средства формирования и развития этических принципов и идеалов. Способность искусства вызывать у человека чувственный резонанс и доставлять эстетическое наслаждение делает его особенно эффективным и незаменимым средством музыкально-эстетического воспитания. В первую очередь, музыка воздействует на чувственную сферу человека, на его эмоции. Через чувство музыки оказывает интенсивное влияние на нравственное и эстетическое формирование личности, на развитие мироощущения и мировоззрения человека. Б. Асафьев высказывал предположение, что при формировании таких черт характера личности, как инициативность, организованность, находчивость, критичность, а также в привитии социальных навыков «никакое другое искусство не в состоянии содействовать этому направлению развития в такой сильной степени, как музыка...» [1, с. 51].

Современное понимание значимости музыкального искусства и поиск путей его использования в воспитании подрастающих поколений определены глобальными общественно-экономическими изменениями в нашей стране, постановлениями правительства, директивными документами в области образования. Стратегические цели образования изложены в Кодексе Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года, в Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006 г.) [2].

В современном образовательном процессе задачи эстетического воспитания усложняются, что требует нового научно-аналитического взгляда на историю, традицию использования музыкального искусства в подготовке педагогических кадров. Так, например, Н.К. Степаненков о цели воспитания пишет: «Общество и его система образования должны заботиться о том, чтобы каждый ученик, как будущий работник, специалист любой квалификации был человеком развитого ума, психологически образован, практически подготовлен к труду и выбору сферы деятельности, социально развит, физически здоров и *эстетически воспитан*» [3, с. 68].

Методологической основой данного исследования являются работы отечественных и зарубежных исследователей по вопросам музыкально-эстетического воспитания (Н. Г. Чернышевский, В. М. Бехтерев, Л. Выготский, Б. Асафьев, Б. Теплов). Методологический инструментарий базируется на применении статистического, сравнительного анализа научно-педагогической и методической литературы.

Эстетическая культура будущего учителя музыки является одной из важных предпосылок его профессионального становления, средством стимулирования развития человеческих качеств, установления новых отношений с участниками педагогического процесса, механизмом передачи культурных ценностей ученикам. Существенной стороной эстетического воспитания является постижение прекрасного в искусстве, нравственном облике и поведении человека, выработка эстетических понятий, вкусов и идеалов, а также развитие творческих задатков в области искусства, воздействие через музыку на духовный мир учащихся.

Для обеспечения необходимой подготовки будущего учителя музыки в области музыкально-эстетического образования рационально выстроить следующие принципы:

- *принцип системности*, который подразумевает под собой охват всех аспектов культуры будущего специалиста – учеба, научная деятельность, досуг, общение, педагогическая практика;
- *принцип этапности*, предполагающий наличие определенной последовательности в развитии культуры будущего учителя;
- *принцип эмоциональной насыщенности*, одного из главных компонентов музыкально-эстетического воспитания;
- *принцип креативности*, творческой направленности, обеспечивающий передачу творческого опыта, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Опираясь на представленные принципы, будущий специалист должен грамотно наметить эффективные пути, формы и методы развития музыкально-эстетического воспитания учащихся, воспитать в детях эмоциональную отзывчивость как в учебном процессе, так и во внеурочной работе.

Признаком компетентности будущего учителя музыки является разнообразие методов, используемых педагогом при осуществлении музыкально-эстетического воспитания посредством музыки. Среди них такие, как пробуждение к сопереживанию, образные аналогии, единство восприятия и созидания, включение художественного текста, моделирование, анализ, художественное исполнение музыки. Метод единства восприятия и созидания, например, выражается в том, что ребенок интерпретирует содержание музыки с помощью различных способов действий и средств художественной выразительности, то есть переживает эстетическую эмоцию в целостности. У детей, в данном

случае, формируется обобщенное представление о сущности различных чувств, создается объемный портрет эмоции в цвете, движении, слове, звуке, форме, линии, мимике [4]. Особое внимание необходимо уделить музыкальному репертуару, изучаемому при подготовке будущих учителей и рассматривать его как важнейший компонент в процессе реализации эстетического воспитания школьников. Успех музыкально-эстетического восприятия детей определяется мастерством, подготовленностью, заинтересованностью, энтузиазмом учителя.

Воздействие музыки на личность происходит абсолютно ненавязчиво, что является весомым аргументом при формировании личности, развитой в культурном, психологическом и социальном отношении.

Современный мир ныне обладает огромным потенциалом музыкально-эстетической культуры, однако у многих людей не сформированы необходимые ориентации и потребности в прекрасном. Ввиду этого возрастает роль образования в процессе формирования потребностей в творчестве, воспитания эстетического вкуса молодежи, в частности в области музыкально-эстетического воспитания. Одним из важных условий, от которых зависит успешность приобщения личности учащегося к музыкально-эстетическим ценностям, является руководство этим процессом со стороны учителя музыки. Следовательно, решение данной проблемы требует высококвалифицированных педагогов, способных сделать музыкально-эстетические ценности достоянием внутреннего мира каждой личности школьника.

Список цитированных источников:

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. - М.; Л.: Музыка, 1973. - 151с.
2. Гречко, Г. П. Музыка как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста / Г. П. Гречко, И. Н. Туниева. – 2018.
3. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 18.01.2021.
4. Степаненков, Н.К. Педагогика школы: пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008.

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Чоу Райен, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Введение. За восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов отвечает чувство музыкального ритма, которое характеризуется как комплексная способность. Нередко ошибочно считают, что чувство ритма необходимо лишь в определенной профессиональной деятельности – музыкантам, танцорам, певцам и т.д. Но если задуматься, прислушаться, то вся наша жизнь пронизана ритмами, вибрациями, волнообразными последовательностями, неразрывно связанными с нашей жизнедеятельностью. И от того, насколько мы их проживаем – зависит не только наше физическое и психическое самочувствие, но и такие понятия как: широта взглядов, мировоззрение, эмоциональная гибкость, готовность к восприятию новой информации и т.д.

Таким образом, развитие чувства ритма – не просто обучение музыкальному счёту, но и включение человека в пространственно-временные отношения с биологиче-

скими ритмами природы, через которое происходит более глубокое понимание жизненных процессов и природных явлений, а также регуляция внутренней деятельности организма и его взаимодействий с внешней средой.

В сложившейся практике музыкального образования до сих пор сохраняется ряд укоренившихся трудностей и нерешенных проблем. Одна из наиболее существенных – пути, средства и методы постижения ритмического начала, многообразных ритмических факторов в восприятии и музыкально-ритмической интерпретации музыки.

Целью исследования является разработка и обоснование возможностей, способствующих эффективному развитию чувства ритма студентов немusыкальньх специальностей.

Основная часть. Методологической основой исследования являются работы, посвящённые теории ритма (Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман [1; 3]), концепция двигательной природы ритма (Б.М. Теплов, Э. Жак-Далькроз [2; 4]). Исследование проводилось на базе педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Были использованы теоретические, так и эмпирические методы педагогического исследования. На эмпирическом уровне использовались методы наблюдения, на теоретическом – методы абстракции, анализа, систематизации, обобщения, синтеза, сравнения, моделирования.

Музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности. Они развивают чувство ритма, музыкальный слух, двигательные способности, а также психические процессы, лежащие в их основе. Исследования по музыкально-ритмическому развитию в основном направлены на детский возраст. В студенческом возрасте уделяется недостаточно внимания. Основные исследования коснулись различных аспектов профессиональной подготовки будущих музыкантов и будущих спортсменов. В данном исследовании основное внимание концентрируется на подготовке студентов немusыкальньх специальностей («Начальное образование» с дополнительной и без дополнительной специальности).

Диагностика уровня развития чувства ритма у студентов основана на определении у студентов способности воспринимать, осознавать и воспроизводить с помощью музыкально-ритмических движений музыкальные ритмы различной сложности.

В качестве звукового материала для создания ритмопластических образов на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию наиболее целесообразно использовать следующие возможности: вербализуемые поэтические тексты, вокальную музыку, инструментальную музыку. Объединение и комбинированное использование чувственного интеллектуально-логического, двигательного и психофизиологических факторов восприятия ритма способствует эффективности развития чувства ритма и танцевально-исполнительской техники студентов в процессе занятий по музыкально- ритмическому воспитанию.

Таблица 1 – Качество и уровень развития чувства ритма у студентов

№	Качество выполнения собственно музыкально-ритмических заданий	Качество выполнения движений, как средств музыкально-ритмического воплощения
1.	Своевременность смены направления, формы движения в соответствии с построением произведений	Выразительность образного воплощения в музыкальных играх
2.	Точность выразительность передачи в движениях простейших ритмических рисунков, сильных долей метра, акцентов, равномерности пульсации: изменение темпа движения согласно с темповыми оттенками в музыке	Самостоятельность, оригинальность способов творческих действий при импровизации движений

Результат ритмического развития характеризуется количественными и качественными параметрами. Количественные изменения определяются в том, что студент овладевает ощущением времени, ощущением пространства, ощущением точности мышечных усилий. Качественные – дают о себе знать в красоте, выразительности, ритмичности движений, в понимании красоты музыки. Движения могут быть различными – от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки; от покачивания корпусом до радостного танца; от лёгкого шага до хоровода.

Судить о качестве и уровне развития чувства ритма у студентов можно по следующим характеристикам:

а) качество выполнения собственно музыкально-ритмических заданий: своевременность смены направления, формы движения в соответствии с построением произведений; точность выразительность передачи в движениях простейших ритмических рисунков, сильных долей метра, акцентов, равномерности пульсации: изменение темпа движения согласно с темповыми оттенками в музыке.

б) качество выполнения движений, как средств музыкально-ритмического воплощения: выразительность образного воплощения в музыкальных играх; изящество основных и плясовых движений; самостоятельность, оригинальность способов творческих действий при импровизации движений.

Заключение. Чувство ритма можно и нужно развивать. Лучше всего это делать на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию. Это обусловлено следующими факторами: занятия по музыкально-ритмическому воспитанию «открывают» процесс музыкального образования у студентов немusикальных специальностей; занятия сопровождаются музыкой; на занятиях развиваются музыкально-ритмические и двигательные способности как единая ритмо-двигательная способность.

Список цитированных источников:

1. Асафьев, Б.В., Музыкальная форма как процесс. Л.: «Музыка», 1971. – 376с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/214416/> – Дата доступа: 08.01.2021.
2. Далькроз, Ж., Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6-я лекция / Ж. Далькроз. – СПб. : Театр и искусство, 1913. – 125с. <https://rucont.ru/efd/83738> – Дата доступа: 11.01.2021.
3. Мазель, Л.А., Цуккерман, В. А. Анализ музыкальных произведений. М.: Музыка, 1967. – 752с. <https://www.twirpx.com/file/251502/> – Дата доступа: 13.01.2021.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – 336 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:43479/Source:default>. – Дата доступа: 12.01.2021.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Раковский С.П., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Интернациональное воспитание как одно из направлений воспитания подрастающего поколения начало свое становление в 1917 году, после прихода к власти большевиков. Проблема интернационального воспитания была особенно актуальна в условиях становления и развития новой социалистической общности, экономической и политической нестабильности, многонационального состава молодой советской республики. Большой вклад в решение данной проблемы внесли Л.И. Краснородская, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Я. Файнштейн, А.С. Фрейдгейм, Е.И. Радина и т.д.

Интернациональное воспитание являлось частью системы коммунистического воспитания. Существует достаточно много определений данного понятия. Например, Б.Т. Лихачев считал интернациональное воспитание одним из элементов гражданского воспитания и определял его как формирование чувств единства, дружбы, равенства и братства, объединяющих народы России и их культуры [1, с. 274]. По мнению Л.Г. Куц, интернациональное воспитание школьников заключалось в формировании чувства дружбы и уважения, равенства и братства с трудящимися всех рас и наций [2]. Как отмечает Ю.А. Карташова, в 60-80-е годы XX в. интернациональному воспитанию подрастающего поколения уделялось много внимания в связи со сложившимися в СССР общественно-политическими условиями и международной политикой, которую осуществляла Коммунистическая партия [1].

После распада Советского Союза интернациональное воспитание как таковое исчезло из образовательного процесса. Это не могло не повлиять на возникновение конфликтных ситуаций различного уровня на постсоветском пространстве.

На сегодняшний день в Республике Беларусь интернациональность воспринимается как уважение интересов других наций, терпимое отношение к другой позиции и другому мнению, умение вести диалог и отстаивать собственные интересы, вера в общечеловеческий разум и возможность мирного урегулирования конфликтов.

01.01.2021 г. Глава государства подписал Указ № 1, в котором 2021 год в Беларуси объявлен Годом народного единства в целях консолидации общества, сплочения белорусского народа на основе идей суверенитета и независимости страны [5].

Эти два документа взаимодополняют друг друга и направлены на реализацию национальной идеи белорусского народа. Это проявляется не только в стремлении к свободе, самостоятельности и благосостоянию, но и к сохранению и развитию науки и культуры.

Рассмотрим особенности интернационального воспитания молодежи на примере Заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь народного ансамбля народного танца «На ростанях» УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств» (художественный руководитель и главный балетмейстер – С.П. Раковский).

Основная часть. В 2005 г. на базе Витебского училища искусств (ныне УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств») был создан танцевальный коллектив «На ростанях». В 2008 г. ему было присвоено звание «народный любительский коллектив», а в 2019 г. – звание «Заслуженный любительский коллектив Республики Беларусь» [6].

Одно из направлений деятельности ансамбля – гастрольные туры и участие в международных хореографических конкурсах. На протяжении только последних пяти лет участники Заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь народного ансамбля народного танца «На ростанях» побывали в Российской Федерации (г. Краснодар), Польской Республике (г. Силезия), Литовской Республике (г. Вильнюс), Латвийской Республике (г. Рига), Республике Грузия (г. Мартвили), ОАЭ (г. Абу-Даби). Результаты поездок выражаются не только в дипломах и благодарственных письмах. В репертуаре коллектива появляются хореографические композиции разных народов мира. С 2010 года репертуарный список увеличился на 16 танцевальных постановок.

Пропагандируя белорусскую танцевальную культуру и участвуя в процессе сохранения национальных традиций, ансамбль танца «На ростанях» общается с представителями разных культур за рубежом. Взаимоотношения в профессиональной сфере деятельности во многом зависят от реализации различных аспектов интернационального воспитания в коллективе. Например, творческая деятельность украинского общества «Джерело», русского общества «Вече», Цыганского национального культурного общества «Роману чачипен», Елгавской еврейской общины, Елгавского литовского общества «Витис» и Елгавского отделения Латвийского

Польского Союза основана на национальных традициях и культуре. При общении с представителями вышеуказанных национальных диаспор участники Заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь народного ансамбля народного танца «На ростанях» заранее изучали особенности менталитета будущих творческих партнеров, моделировали общение и сотрудничество в контексте интернационального взаимодействия.

Интернациональное воспитание можно представить следующими структурными компонентами (рис. 1).

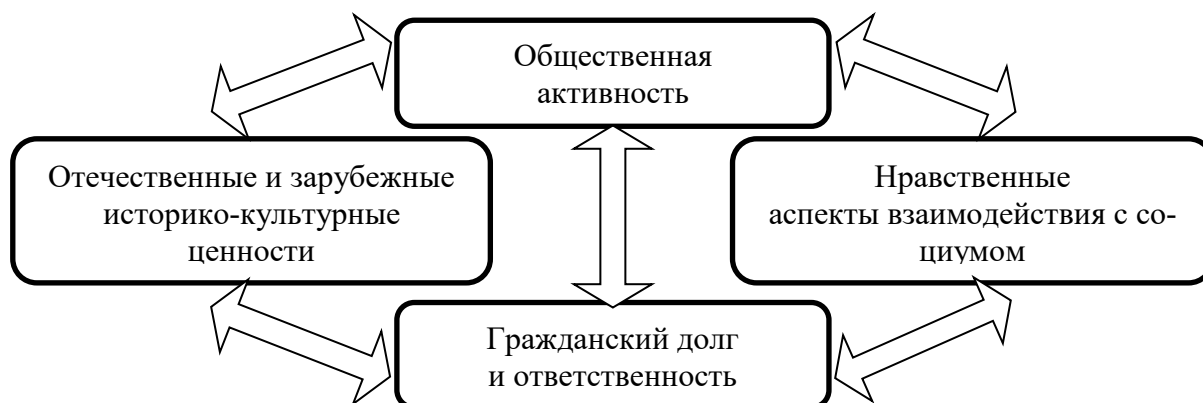


Рисунок 1 – Структурные компоненты интернационального воспитания

Заключение. В перспективе коллектив планирует посетить Республику Таджикистан (г. Худжанд), Чеченскую Республику (г. Грозный), Российскую Федерацию (г. Ростов-на-Дону), ОАЭ (г. Дубай), Республику Грузию (г. Тбилиси). Уже получены приглашения для проведения гастрольных туров и осуществляется подготовка к предстоящим совместным мероприятиям.

Список цитированных источников:

1. Карташова, Ю.А. Сущность интернационального воспитания в контексте всестороннего развития пионеров (60–80-гг. XX в.) / Ю.А. Карташова // Молодой ученый. – 2015. – № 5(85). – С. 475-480.
2. Куц, Л.Г. Интернациональное воспитание школьников в отечественной педагогике и образовательной практике 60-х-80-х годов XX века / Л.Г. Куц: автореф. ... дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Хабаровск, 2012. – 24 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с
4. Направления идейно-воспитательной работы / fsc.bsu.by [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2015/12/NAPRAVLENIYA-IDEJNO-VOSPITATEL-NOJ-RABOTY-.pdf>. – Дата доступа: 25.12.2020.
5. Первый Указ Главы государства – о Года народного единства / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2021/january/58122/>. – Дата доступа: 17.01.2021.
6. Раковский, С.П. Пропаганда белорусской танцевальной культуры средствами информационно-коммуникационных технологий // XIII Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных, Витебск, 18 окт. 2019 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – С 442-443.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

Ли Сионян, Пин Лэй, магистранты
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Введение. Актуальность данного исследования заключается в том, что решение данной проблемы имеет важное теоретическое и практическое значение, так как в настоящее время осознается необходимость поисков новых методов музыкального образования младших классов, ставятся вопросы о «корнях», «истоках», «чувстве истории», «памяти». Музыкальный фольклор в школе на уроках музыки сегодня может стать важным фактором гуманизации образования.

В настоящее время многие школьники, мало знают народные песни и мало знакомы с фольклором. Данная проблема очень важна, т.к. дети обязательно должны знать культуру своей родины и все, что непосредственно с ней связано.

Основная часть. Целью данного исследования является обоснование необходимости использования музыкального фольклора как средства развития творческих способностей младших школьников.

Задачи:

- Воспитание устойчивого интереса и любви к народному искусству у детей младшего школьного возраста;
- Развитие творческих способностей младших школьников средством музыкального фольклора;
- Знакомство младших школьников с разнообразными формами музыкального фольклора.

Материал и методы. Методологической основой исследования формирования творческих способностей у детей младшего школьного возраста послужили труды отечественных и зарубежных ученых: А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, В.А. Крутецкого, В. Лоунфельда, А. Осборна, Б.М. Теплова, В. Хартмана, П. Хенриксона и др.

Значительную роль в изучении различных стороны феномена творчества, формирования творческой личности и развития творческих способностей принадлежит исследованиям белорусских ученых: С.Я. Ястрейко, И.А. Борейша, Н.Ф. Вишняков, А.И. Кочетов, Р.И. Можджер, В.Н. Наумчик, В.А. Пархоменко, В.С. Решетько, И.М. Розет и др.

Методами исследования послужили описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный, эмпирический методы, а также различные виды педагогических наблюдений за работой младших школьников в учебной деятельности, степенью их активности, беседы с учащимися, учителями музыки.

Результаты и их обсуждение. Термин «фольклор» впервые ввел английский ученый У. Дж. Томс в 1846 г. Музыкальный фольклор – это уникальная, самобытная культура наших предков, которая осознается современным обществом как значительный фактор духовности преемственности поколений, приобщения к жизненным национальным истокам. Фольклору отводится все более заметное место в выполнении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творческих способностей подрастающего поколения.

Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, которое вполне отвечает по потребностям и возможностям ребенка [1].

На материале музыкального фольклора хорошо развиваются творческие способности, музыкальный слух и память, потому что у детей младшего школьного возраста

срабатывает генетическая память, которая позволяет быстро ориентироваться в музыкальном материале и быстро запоминать его.

У младших школьников широко развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное. Этой же точки зрения на значение результативной продуктивной деятельности, на роль творческого воображения и его особенностей придерживаются Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев. Они доказывают в своем исследовании, что у детей проявляются творческие способности в таком виде деятельности, как музыкальные игры, хороводы, пляски, пение, во всех видах музыкального творчества.

Музыкальный фольклор выступает в роли универсального средства эстетического и нравственного воспитания. Занятия музыкальным фольклором способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир школьника. Занятия по фольклору имеют в себе большие возможности для творческого развития младших школьников.

Для развития творческих способностей младших школьников посредством фольклора был создан ряд условий. Необходимо включение элементов народной культуры в процесс обучения и воспитания. В учебно-воспитательном процессе урок фольклора может являться отдельной дисциплиной или же народная культура может охватить другие предметы учебного плана. Во время проведения эксперимента фольклорный материал был включен в урок музыки придумывание колыбельных песен.

Развитие творческого начала младших школьников средствами музыкального фольклора будет эффективно при условии систематического использования фольклорного материала в образовательном процессе, учета возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста, создание комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

В детском фольклоре В.Я. Пропп выделяет колыбельные песни, потешки, прибаутки, детские игровые песни (считалки, дразнилки, песни для детей об окружающей их жизни) [1].

Наибольший эффект в развитии творческих способностей младших школьников может оказать: ежедневное включение в учебный процесс творческих заданий в области музыкального фольклора и упражнений, реализация кружковых или факультативных занятий по специально разработанной программе.

Все это позволяет конкретизировать и решать задачу развития творческих способностей младших школьников через систему творческих заданий.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкальный фольклор играет чрезвычайно важную роль в воспитании и творческом развитии младших школьников. Наибольший эффект в развитии творческих способностей младших школьников может оказать: ежедневное включение в учебный процесс творческих заданий в области музыкального фольклора и упражнений, реализация кружковых или факультативных занятий по специально разработанной программе. Все это позволяет конкретизировать и решать задачу развития творческих способностей младших школьников через систему творческих заданий.

Исполнительство и детское творчество в музыкально-фольклорной деятельности превращается в единый творческий процесс с его неотъемлемой частью – фольклорной импровизацией, включающей, помимо поиска в области игровых и танцевальных движений, в первую очередь, создание вариантов исполнения мелодии и игры, на доступных детям, народных инструментах. Это практический этап освоения народной культуры.

Список цитированных источников:

1. Музыкальный фольклор – как форма общения дошкольников с музыкой / nsportal.ru. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2013/05/07/muzykalnyyfolklorPkak-forma-obshcheniya-doshkolnikov-s-muzykoj>. – Дата доступа: 18.01.2021.
2. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТАНЦЕВАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Судник К.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Хореография, как средство развития личности рассматривается во многих науках: социологических, психологических, педагогических. Танец как особый социокультурный феномен рассматривают ученые О. Авдеев, Л. Блок, К. Бюхер, И. Хайзинга. Ученые Р. Коллингвуд, А. Хаскел рассматривают танец как средство проявления эмоций. В трудах Я.А. Коменского учитывались различные аспекты художественного воспитания и творческого развития подрастающих поколений.

Танец – искусство, позволяющее передавать эмоции, мысли и чувства, рассказывать о событиях посредством пластики, движений и жестов под музыку. Стили танцев позволяют выбрать занятие в зависимости от характера, вкусов, возраста. Специфика танцевального искусства заключается в том, что отдельные движения, постепенно складываясь в хореографические образы, являются выражением чувств, мыслей, настроений и находят свое отражение в эмоциональном отклике человека.

Для того чтобы учащиеся младших классов смогли постигнуть все тайны хореографии, важно не только познакомить их с элементами экзерсиса, с комплексом средств пластической выразительности, но и дать представление о различных направлениях в искусстве, о стилях и жанрах танца, о творчестве выдающихся хореографов и их индивидуальном стиле. Все это возможно при условии грамотной и хорошо продуманной подачи этого материала. Целью исследования является изучение особенностей формирования представлений о танцевальных направлениях у обучающихся.

Основная часть. Методологической основой исследования являются работы Л.Е. Пуляевой, О.Н. Янковской [1; 2]. Исследование проводилось на базе студии танца «Созвучие» ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска» (руководитель – Ю.П. Анашко). Были использованы методы: теоретический анализ специальных литературных источников по танцевальным направлениям, исследование сформированности представлений обучающихся о танцевальных направлениях посредством тестового материала; математические методы обработки полученных результатов.

Занятия в объединениях по интересам хореографического направления в учреждениях общего среднего образования зачастую являются для учащихся первой ступенькой в постижении мира искусства танца и поэтому так важно заинтересовать их и грамотно подготовить к этому процессу. Используя на занятиях различные виды деятельности, педагог стремится раскрыть перед учащимися мир хореографического искусства посредством погружения в его содержание, отраженного в танцевальных образах.

При учете этих учебно-воспитательных задач, наиболее подходящим для детей младшего школьного возраста содержанием теоретического материала по формированию представлений о направлениях танцевального искусства является сравнительно-сопоставительный анализ стилей и направлений танцевального искусства с анализом музыкального материала, танцевальной лексики, костюма, эпохи, творчества хореографов – представителей данного стиля, направления. В научно-методической литературе мало изучен данный аспект. Большинство хореографов на практике редко уделяют внимание формированию представлений обучающихся о стилях и направлениях танца в целом, иногда затрагиваются поверхностно вопросы об отдельных жанрах, что не позволяет сформировать представления о танцевальных направлениях у детей [1].

В рамках исследования нами были изучены представления о танцевальных направлениях обучающихся студии танца «Созвучие». Основное направление танцевального объединения – эстрадный танец. Возраст участников – от шести до шестнадцати лет. Для изучения нами была отобрана группа респондентов, состоящая из 30 девочек в возрасте 9-11 лет. Нами был подготовлен тестовый материал, состоящий из карточек (10 карточек) отображающих различные направления танцевального искусства, список направлений (10 карточек) соответствующий карточкам. Обучающимся предлагалось провести сопоставление карточек, каждый правильный выбор оценивался в 10 баллов.

Педагогический эксперимент проводился в 3 этапа. На первом этапе была изучена сформированность представлений у обучающихся; на втором этапе проведены интерактивные занятия, на третьем этапе проведено повторное исследование представлений о направлениях танца у респондентов.

Первый этап показал, что обучающиеся имеют размытые представления о танцевальных направлениях, то есть 3 правильных ответа было у половины опрошенных, 2 правильных ответа у 10% респондентов и по 20% респондентов сделали 1 правильный выбор и 0 правильных выборов. Таким образом, нами выявлено что представления о направлениях танца у обучающихся не сформированы, что послужило основанием для разработки интерактивного занятия, направленного на формирование знаний о направлениях танцевального искусства.

Занятие проводилось с группой детей в количестве 15 человек. В образовательном процессе были использованы мультимедиа презентация, музыкальные аудиофайлы и видео материал. Коллектив обучающихся делился на три группы, которые получали творческие задания. Представления о направлениях танцевального искусства после проведенного занятия стали более четкими, большинство обучающихся проходя тестирование, уверено делали 5-7 сопоставлений – 80% респондентов, 8 – 10 верных ответов 20% респондентов (таблица 1).

Таблица 1 – Сводная таблица 1 и 2 этапа исследования

Правильные ответы	1 этап	2 этап
8 – 10	20%	
5 – 7	80%	
2 – 4	50%	
0 – 1	50%	

Заключение. Воспитание разносторонней развитой личности требует нестандартных подходов к образовательному процессу. Целью разработки уроков по ознакомлению младших школьников с различными направлениями танцевального искусства является развитие познавательного, физического, художественно-эстетического потенциала личности, формирование творческой активности, воображения, речи в процессе обучения на уроках ритмики. Использование современных форм и методов подачи материала позволяют не только активно формировать представления, но и побуждают детей к самостоятельному поиску информации, организуют самостоятельную творческую деятельность. Новизна опыта состоит в том, что материал ориентирован не только на развитие детей, но и на совершенствование профессионализма педагога.

В результате проведенного исследования, выяснила, что многие дети хотят научиться танцевать, что танец приносит пользу для здоровья, для развития чувств, для общения, для внешнего вида.

Список цитированных источников:

1. Пуляева, Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: учеб. пособие / Л.Е. Пуляева // [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000953447>. – Дата доступа: 07.09.2020.
2. Янковская, О.Н. Учить ребенка танцам необходимо / О.Н. Янковская // [Электронный источник]. – Режим доступа: pedakademy.ru/konferenciya/115.docx. – Дата доступа: 07.09.2020.

ФИЛОСОФИЯ ТАНЦА: РАЗЛИЧИЯ И ПОДОБИЯ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫК», «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЯЗЫК» И «ЯЗЫК ТАНЦА»

Чэнь Сыин, магистрант

Кущина Я.Н., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кущина Е.А., доцент

Художественная культура, определяющая эмоциональную и интеллектуальную составляющую жизни любого человека, является важным звеном базовой культуры личности. По мнению Н. Б. Крыловой, значимым фактором эстетического приобщения личности к идеалам культуры, является искусство, которое позволяет человеку «осознать его эстетические способности и открывает неограниченные возможности для их совершенствования» [1]. Танец – это искусство движения, а движение может быть очень различным. Но когда это движение одухотворяет, воздействует на зрителя с целью изменения его душевного существа – это уже искусство. Постигание языка танца, без которого невозможно человеческое существование, не может быть решено только одной областью – хореографией, а должно осуществляться на базе философской мысли и в союзе с ней, потому как специфика танца столь уникальна, что требует философского объяснения ее сущности и существования.

Материалы и методы. Основными методами, применяемыми в работе, являются анализ философской, психологической, педагогической литературы, обобщения. Цель работы: показать различия и подобия понятий «язык», «музыкальный язык» и «язык танца».

Философия танца занимается вопросами, граничащими с общеполитическими проблемами, антропологией, аксиологией, культурологией, музыковедением и эстетикой. К области философии танца относятся такие вопросы, как танец и мир человека (мир культуры), природа танца, специфика его содержания и формы, язык танца, как пластическое отражение реальности, способ существования танцевальной композиции. С понятием философии танца связаны такие глобальные категории, как «Мир», «Вселенная», «Человек», «Бытие», «Сознание», «Прекрасное». Многие философы в своих трудах указывали на значимость танцевального искусства и идеи Аристотеля, Гегеля, Канта, Платона, А. Шопенгауэра, Д. Юма и др. оказали огромное влияние на становление и развитие пластического понимания мира. Философские аспекты танцевальной культуры стали предметом исследования многих авторов: Б.В. Асафьева, Т.Н. Бороздиной, Э.Л. Королевой А.Ф. Лосева и др.

Под *языком* в широком смысле слова понимают систему взаимосвязанных знаков. Знак – это материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя другого предмета. Различают языковые, входящие в качестве структурного элемента в некоторую знаковую систему, и внеязыковые, свободные, автономные знаки. К внеязыковым относятся знаки-копии (фотографии, отпечатки пальцев); знаки-признаки (туча – приближение дождя и др.); знаки-сигналы (школьный звонок, гудок, аплодисменты и др.); знаки-символы (Фемида – символ правосудия, голубь – символ мира и др.); знаки-указатели (дорожные знаки и др.). Существующие системы связанных знаков можно разделить на естественные и искусственные. Искусственные создаются для использования в тех областях деятельности, где нужны точность, строгость, однозначность, лаконичность, сжатость, простота выражения (азбука Морзе, формализованные языки науки, компьютерные коды и др.). С некоторыми оговорками к искусственным языкам можно отнести художественные языки: живописи, музыки, балета, скульптуры, архитектуры. Их субстратом являются цвета, звуки, телодвижения, вещество [2, с. 64–65].

Музыкальным языком называют всю совокупность исторически сложившихся средств музыкальной выразительности. Выражение «музыкальный язык» по происхождению своему метафорично, то есть, основано на образном сравнении выразительных средств музыки, служащих передаче ее идейно-художественного содержания, со средствами словесного языка, служащими выражению мыслей, передачи мыслей. Словесный язык применяется во всех областях человеческой деятельности. Музыкальный язык непосредственно обслуживает только музыкальное искусство и вне его не существует. Словесный язык обозначает вещи и явления наименованиями, само звучание которых не имеет непосредственного сходства с называемыми предметами, с их природой. Музыкальный же язык образно отражает, моделирует соответствующие явления и эмоции, воспроизводит те или иные черты их реальной структуры.

Музыкальный язык понимается и в более частных значениях. Например, музыкальный язык народной песни, музыкальный язык русских классиков, нидерландских контрапунктистов XVI века и т.д. Имея в виду черты художественного своеобразия в использовании общенародного языка писателем, говорят о «языке Пушкина», «языке Толстого». В аналогичных значениях говорят о «музыкальном языке» Глинки, Чайковского, Римского-Корсакова и т.д. Таким образом, понятие музыкального языка сходно с понятиями стиля и жанра. Говорят также о музыкальном языке отдельного произведения. В этом случае музыкальный язык произведения отличается от его форм (в широком смысле слова) только тем, что в последнем понятии подчеркиваются не столько сами средства выразительности, сколько их целостная организованная система, включающая и общую композицию произведения [3, с. 22–23].

Язык танца – это выразительное средство хореографического искусства. Это язык человеческих чувств. Хореографическая лексика – язык танца, его основные движения, положения тела, различные жесты. В сценических формах хореографии движение воспринимается как главное выразительное средство, материал и инструмент для создания образа.

Танец являет собой нечто большее, чем совокупную систему движений, выступающих в качестве средства для создания хореографического образа. В отличие от музыкального языка, где главенствующая роль принадлежит звуку, выраженному совокупностью средств музыкальной выразительности, язык танца выражается с помощью движений, которые являются проявлением пластического мышления в искусстве. Материалом танца выступает физическое тело, которое, в отличие от материала в других видах искусства, наделено способностью саморефлексировать реальность и выражать этот опыт, как и в музыкальном языке, с помощью особой системы выразительных средств.

Особый тип пластической выразительности отдельного танца выступает в качестве инварианта языка танцевального искусства в целом, при этом его уникальность может быть связана с особым способом видения реальности и ее образного воплощения. Природные свойства художественного языка здесь связаны с уровнем обобщения (типизации) явлений реальности, опираясь на который можно рассмотреть категорию языка танца, которая фиксирует уровень художественного обобщения (типически-конкретное) и смысл описания реальности, выраженный посредством пластики человеческого тела [4, с. 98].

Несмотря на явные различия творческой деятельности человека в литературе, музыке и хореографии, многие функции литературного и музыкального языка адекватны языку хореографическому. Общение в хореографическом жанре происходит посредством танцевального языка, который также древен, как язык литературный и язык музыкальный. Посредством танцевального языка выражаются мысли, чувства, раскрываются взаимоотношения людей, их характеры, образы героев, идея произведения.

Список цитированных источников:

1. Кондратенко, Ю.А. Категория «характерное» в теории и истории танца // Обсерватория культуры. – 2008. – № 6. – С. 96 – 101.
2. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособие / Л.А. Мазель. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 528 с.
4. Слемнев, М.А. Философия и ценности современной цивилизации: курс лекций / М.А. Слемнев, Э.И. Рудковский. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 134 с.

THEORETICAL ASPECTS OF UNDERSTANDING THE CONCEPTS OF “CREATIVITY” AND “CREATIVE ABILITIES”

Gao Tianqi, master's degree student

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Scientific supervisor – Zhukova O.M., Ph.D. in History of Arts, Associate Professor

Introduction. Currently, in the field of education, special attention is paid to the creativity of students. The music education of Belarus and China also has an obvious interest in creative activity. Children need to create and experience in order to understand. "I hear and forget. I see and remember for a long time. I do and understand" (Chinese folk wisdom). To make music a part of their personal experience, students need to sing, play instruments, dance, and compose. Therefore, it is necessary to pay a lot of attention to the creative development of students in various types of musical activities: listening to music, singing, playing children's musical instruments, in musical and rhythmic movements.

The purpose of the article is to define the essence of the concept of "creativity" and "creative abilities".

The main part. What does the concept "creativity" and "creative abilities" mean? Creativity, is a unique human comprehensive ability. Creativity is the ability to generate new ideas, discover and create new things. It is a psychological quality necessary for the successful completion of some kind of creative activity. It is the knowledge, the intelligence, the ability and the fine personality quality and so on complex multi-factor comprehensive optimization composition.

The difference between creativity and general ability lies in its novelty and originality, and its main component is divergent thinking. The undirected, unconstrained way of thinking, from the known to explore the unknown, according to The American psychologist Guilford divergent thinking, when expressed as external behavior, represents the individual's creative ability

The question of creativity belongs in the field of psychology. In German-speaking countries, the study of creativity had a welcome start, followed by a long period of social indifference.

Psychologists have long disputed the definition of creativity. In the early days, psychologists focused more on personality traits in creativity. Therefore, the definition of creativity requires a clear definition of what makes a person creative with a particular trait, and people without that trait are less creative than those without it. Psychologists have struggled to come up with such a universal definition. Therefore, the definition of creativity in the literature is biased.

Some scholar's definitions of creativity focus on the process of thinking, such as gestalt-psychologists who argued that creativity and Epiphany occur when the thinker captures the most central features of a question and their relationship to the final answer. Some scholars' definitions focus more on personality traits. For example, J. P. Guilford's definition in 1950 is that "creativity refers to the most special abilities of a creative person" [1]. Although J. P. Guilford's definition of creativity does not clearly indicate which specific personality traits can indicate a person's creativity, this definition has been widely recognized and accepted for a long time.

It was not until the 1980s that Teresa M. Amabile questioned the traditional definition of creativity based on her years of research. She argues that in decades of research on creativity, psychologists have focused too much on differences in personality traits and neglected the impact of social and situational factors on creativity. And to suggest that creativity requires not only a conceptual definition, but also an operational definition. The qualitative meaning of the concept is to help us better understand the theory of creativity, and the operational definition is to help us accurately measure creativity in empirical research.

Teresa M. Amabile's conceptual definition of creativity is "a product or a response that is considered creative means: A. It is a new, appropriate, useful, correct, and valuable response to the task at hand; B. The task is heuristic rather than arithmetical ". Teresa M. Amabile's operational definition of creativity is that "a work (product) or response (response) is considered creative (or the process by which it is produced is considered creative) by appropriate observers who independently judge it"[2].

So a definition now widely accepted in the field of social psychology is that creativity is the ability to produce innovative (original, unexpected) and appropriate (restrictive, feasible, and actually useful) ideas. The composition of creativity comes down to three things.

1. Knowledge as a basic factor includes the ability to absorb knowledge, the ability to remember knowledge, and the ability to understand knowledge. Absorbing knowledge, consolidating knowledge, mastering specialized technology, practical operation technology, accumulating practical experience, expanding the scope of knowledge and analyzing problems with knowledge are the foundation of creativity. Any creation is inseparable from knowledge, knowledge is conducive to better put forward creative ideas, scientific analysis, identification and simplification of ideas, adjustment, modification and conducive to the implementation and testing of creative programs, and is conducive to overcome the inferiority mentality, enhance self-confidence, which is an important content of creativity.

2. Intelligence with creative thinking at its core. Intelligence is a combination of intelligence and many abilities. Both keen and unique powers of observation. High concentration. Effective, persistent memory and flexible operation, as well as the ability to think creatively and to master and apply creative principles, techniques and methods, are an important part of creativity.

3. Create personality quality, including will, sentiment and other aspects. He was formed and developed through social practice activities on the basis of a person's physiological quality and under certain social and historical conditions. It's something that comes out of the creative process. Create quality. Good quality is very important to creativity and is another important part of creativity.

Knowledge, intelligence and good personality are the basic elements of creativity. They interact and influence each other to determine the level of creativity. There are three characteristics of creative behavior.

1. Flexible thinking can adapt to changes, draw conclusions from one example, and is not easy to be disturbed by psychological stereotypes such as fixed functions. Therefore, it can produce extraordinary ideas and put forward new ideas.

2. Fluency response is both fast and abundant, and can express more ideas in a relatively short time. To create, by definition, is to create something new first. In Ci Hai, creation is "creating things that have never been created before". Creation is a complex human activity, so to define it effectively, we must take into account the fact that creation itself includes the process of creation and the result of creation. Creation must first be a practice process with rich experience of creative activities, and secondly, the practice process should also have original results. Therefore, creation is a practical process with rich creative experience accompanied by original achievements.

3. Uniqueness An unusual insight into something. Convergent thinking also plays an important role in the structure of creativity. The so-called convergent thinking refers to the way of thinking which has the direction, scope and procedure to solve problems by using the established principles, laws and methods. Divergent thinking and convergent thinking are unified and complement each other. When people are thinking, they need both divergent thinking and convergent thinking. Any successful creativity is the result of the integration of these two kinds of thinking. There is a certain relationship between creativity and general ability. Research shows that intelligence is the basic condition for the development of creative ability. People with low level of intelligence cannot have high creativity.

Conclusion. Thus, creativity and personality traits have a close relationship, the integrated results of many studies show that high creativity has the following certain personality traits: broad interest, free language, sense of humor, quick reaction, speculation, good memory, high efficiency, less herd behavior, good independent, confident, likes to study abstract problems, a wide range of life, social abilities, high level of ambition, frank and frank attitude, emotionality and openness, informal section, give a person a romantic impression.

Creativity is the ability to constantly offer new ideas, new theories, new methods and new inventions that have economic, social and environmental value in various fields of technology and practice. Competition in modern society is not so much a competition of talents as a competition of human creativity.

List of cited sources:

1. Guilford, J.P. Creativity. American Psychologist / J.P. Guilford – [Electronic resource]. – Access mode: <https://geniusrevive.com/en/joy-paul-guilford-one-of-the-founders-of-the-psychology-of-creativity/>. – Access date: 11.01.2021.

2. Amabile, T.M. Componential Theory of Creativity / T.M. Amabile – [Electronic resource]. – Access mode: <https://hbswk.hbs.edu/item/componential-theory-of-creativity> – Access date: 12.01.2021.

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хао Цю, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.Ю., канд. пед. наук

Введение. В связи с глобальными социальными преобразованиями в обществе всё более приоритетное значение приобретают гуманистические ценности в жизни людей. Формирование музыкальной культуры личности, наряду с высокой социальной значимостью классической функции музыкально-эстетического воспитания, выходит на уровень общих духовно-нравственных ценностей и гуманистических убеждений.

Воздействие искусства на личность осуществляется в неразрывном единстве рационального и эмоционального. Школьники приобретают эмоциональный опыт посредством переживания. В процессе музыкального восприятия переживания рассматриваются как внутреннее отношение ребенка к содержанию музыкального произведения. Всё это способствует активному формированию эмоционально-ценностных отношений учащихся, музыкальной культуры.

Основная часть. Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования музыкальной культуры находится в поле зрения философов, культурологов, социологов, психологов, искусствоведов и педагогов:

- философско-эстетические основы теории музыкальной культуры М.М.Бахтина, М.А.Бердлева, А.Н.Сохора, В.С.Цукермана и др;

- современные подходы к теории воспитания Б.Т.Л. Ихачёва, В.В. Караковского, Н.Д. Никандрова; концепция целостного процесса эстетического воспитания Е.Квятковского и др;

- принципы содержания музыкального образования Т.С. Тарасова, Э.Б. Абдулина и др.;

- вопросы музыкальной психологии и педагогики в развитии музыкальных способностей - положения Б.М. Теплова, В.В. Медушевского, В.П. Петрушина;

- принципы формирования музыкальной культуры школьников при опоре на национальную культуру Ю.Б. Алиева, Б. Бартока, Б. Тривкова;

- принципы тематизма в художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского.

Однако в современных условиях, благодаря развитию музыкальной индустрии, ориентация школьников в области музыки формируется, главным образом, под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Это приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного эстетического качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу лёгкости восприятия (незамысловатая мелодия, танцевальный ритм, элементарная простота гармонического языка, близость тематики содержанию текстов).

Такие разновидности современной музыки, как «диско», и другие сугубо развлекательного направления, выполняющие не столько эстетическую, сколько коммуникативную и фоновую функции, пользуются в детской и подростковой среде широкой популярностью, в то время как классическая, народная и современная академическая музыка, несущая определенную смысловую нагрузку, остаются за пределами внимания школьников.

Младший школьный возраст характеризуется стремлением к взрослению, к самоутверждению, поиску своего места в среде сверстников, к самооценке [1]. Именно в этом возрасте происходит становление определённых ценностных ориентаций, формируются художественно-эстетические предпочтения, в частности - музыкальные вкусы и пристрастия.

Анализируя процесс вхождения музыки в жизнь младших школьников, мы замечаем не только многообразие путей, форм, но и нередкое отсутствие их взаимосвязи, последовательности, приводящее к серьёзным проблемам в их музыкальном развитии и воспитании.

Формирование музыкальной культуры младших школьников - сложный процесс, при котором, с одной стороны, происходит стихийное воздействие на них средств массовой информации. С другой стороны, имеет место система целенаправленного музыкального воспитания и образования, большие педагогические возможности которой реализуются не в полной мере.

В учебно-воспитательном процессе формирование музыкальной культуры детей младшего школьного возраста основано на взаимодействии педагога и учащихся, в котором организация музыкального воспитания и учебная деятельность обучающихся осуществляются при учёте внешних и внутренних факторов в развитии личности детей.

Педагогические условия эффективного формирования музыкальной культуры обучающихся младшего школьного возраста на уроках музыки в школе включают в себя:

- реализацию индивидуального подхода с учётом уровня музыкального развития детей;

- разработку методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- активное взаимодействие педагога и учащихся в создании культурной творческой среды;

- организацию сотрудничества учреждений образования разного уровня.

К компонентам структуры музыкальной культуры ребенка Д.Б. Кабалевский относил: музыкальный опыт, музыкальную грамотность, музыкально-творческое развитие. Это действительно является её стержнем, её содержанием [2; 56].

Л.В. Школяр считала, что музыкальный опыт – наиболее заметный компонент музыкальной культуры. По нему можно определить музыкальные интересы ребенка, широту музыкального «жизненного кругозора». Этот опыт позволяет судить, в каких жанрах ориентируется школьник (классика, фольклор и др.). По нему можно определить, интересуется ли он ценностями музыкального наследия прошлого и современной музыкой.

Параметры музыкальной грамотности связаны с качеством восприятия музыкальных произведений. Музыкально-творческое развитие ребёнка рассматривается как способность к творчеству и саморазвитию [3; 99].

Заключение. Соответствующий объем музыкальной культуры общества ребёнок перенимает в семье, школе, через средства массовой информации, музыкально-культурные учреждения. Учитель призван эффективно реализовывать педагогические возможности по формированию музыкальной культуры младших школьников не только в урочной, но и во внеурочной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: АТС, 2005.
2. Кабалевский, Д.Б. О музыке и музыкальном воспитании: книга для учителя. – М.: Книга, 2004.
3. Музыкальное образование в школе: сборник статей / Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001.
4. Философский словарь. – М., 1987. – С. 225.

WAYS TO DEVELOP STUDENTS' CREATIVE ABILITIES IN MUSIC LESSONS

Zhu Xinyu, master student

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Supervisor – Amasovich N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

In professional music universities, it is very important to cultivate students' innovative ability, because in modern society, the number of students studying in professional music universities is gradually increasing. It is understood that the number of applicants for the Central Conservatory of Music this year hit a record high, an increase of 33 compared with last year. %. The relevant person in charge of the Central Conservatory of Music said that this shows that the society's love for music and the willingness to engage in music majors are increasing [1] and the innovative ability of undergraduates cultivated by the University of Music reflects the educational level and quality of the University of Music. Now, almost all universities focus on the development and training of innovative talents and are constantly improving the training mechanism. General Secretary Xi Jinping delivered an important speech at the National Education Conference and pointed out that he insisted on deepening education reform and innovation. This important conclusion is not only a summary of the important experience in the practice of my country's education reform and development, but also the fundamental driving force for the development of the party and the country's education, and it is the only way for education reform and development in the new era [2].

Therefore, in this research, I will study the "methods of cultivating students' music innovation ability in music classes" by undergraduates of professional music universities.

Research purpose :

As an educator, cultivate the creative ability of college students

- 1) Innovate their own teaching methods and teaching methods.
- 2) Change your own teaching thinking.

- 3) Focus on cultivating students' sense of innovation.
- 4) Guide students to learn to use innovative thinking.
- 5) Construct a teaching mechanism for college students' innovative ability.

I will explain the process and some historical facts of Chinese music education from the perspective of Chinese history. For example, from the perspective of Confucian culture, Confucian culture has its own ideological context in the process of Chinese culture and history. It is based on the entire historical content to express the spiritual characteristics of Chinese history. The practical activities of Confucianism are mainly manifested in the field of education. Chinese music education has experienced great changes along with Chinese history. Chinese traditional Confucianism has had a profound impact on the historical development of music education. 「3」 The most widely recognized era in Chinese history is the Tang Dynasty. As one of the most powerful dynasties in Chinese history, Tang Dynasty music has shown unprecedented prosperity in the internationalization of Chinese music and the sinicization of international music. Situation [4]. In modern China, from the first music textbook "Music Enlightenment" compiled by Western missionaries in China in 1872 to before the founding of New China, Chinese music textbooks have gone from scratch, from imitating Western countries to hard work Towards an evolutionary process of autonomy. Therefore, studying the process of music textbooks and their localization evolution has certain theoretical and practical significance for summarizing the history of modern Chinese music education and the law of school music education evolution and discovering existing problems. In essence, music textbooks have also evolved from singing collections that people liked in the early days into important tools for the country to implement music education, witnessing the transition from the late Qing Dynasty to the Republic of China [5]

Music creation is very important to the undergraduates of professional music universities. The cultivation of music creativity helps students to improve their musical attainments. In the learning process, students can get a strong emotional experience and actively diverge their thinking, which has a significant effect on enriching their imagination and improving their thinking ability. As the embodiment of individual ability and quality, creativity plays a key role in the process of improving students' comprehensive quality. In this regard, teachers should attach great importance to it. [6]. Especially in music universities, students should be more creative in music than students in any comprehensive university, because the professional competitiveness and business ability of students in music universities are usually higher than the overall society In such a high-stress environment, as an educator, you should focus more on cultivating students' musical creativity, helping students gain stronger competitiveness and a more complete musical outlook, and improve their overall musical literacy.

As an educator, along with the progress of quality education in China, the importance of university music teaching is getting higher and higher. Music creativity is the core element in university music teaching and learning. We must also cultivate our ability to improve students' music creativity and give students a high degree of music creativity. 「7」 Quality education is the basic way for a country's progress. Therefore, as educators, we must keep up with the times, improve our educational ability, and strive to make a contribution to the cause of music education. to sum up:

My research memory of this work provides me with some theoretical knowledge needed for my future music education work, and I hope that through this research, my research results can be brought into classroom practice, so that I have a better , richer and more comprehensive And more professional work ability.

List of cited sources:

1. Han Xuan . The number of applicants for undergraduate examinations at the Central Conservatory of Music this year hit a record high . Qianlong.com , 2019.
2. Zhang Shengnan , Xiong Xu . Persist in deepening education reform and innovation . China Education News , 2018 .

3. Wang Zhenguo. Inheritance and development of Confucianism in contemporary music education during the pre-Qin period [D]. Tianjin Conservatory of Music, 2010.
4. Ren Fei . A Study on Music Officials of Taichang and Jiaofang in the Tang Dynasty [D]. Fujian Normal University , 2011.
5. Cheng Zheng . On the evolution of the localization of music textbooks under the reform of the school system in modern China [D]. Shanghai Conservatory of Music , 2019.
6. Liu Guoping. Research on the Cultivation of Students' Music Creativity in University Music Teaching[J]. The Voice of the Yellow River, 2016(17):52.
7. Zhao Jianpei . Thoughts on the cultivation of students' music creativity in university music teaching [J]. Northern Music , 2017, 37(10): 177.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чжан Хуэй, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Одной из форм общественной направленности личности является интерес. По определению, данному в Советском энциклопедическом словаре, интерес становится «реальной причиной социальных действий, лежащей в основе непосредственных побуждений – мотивов, идей и т.п. – участвующих в них индивидов, социальных групп, классов»[1]. Рассматривая интерес как педагогическую проблему, через призму ценностей, если он социально полезен по своему предметному содержанию и направленности, представляет большую ценность для личности подрастающего человека.

Цель работы состоит в нахождении эффективных педагогических условий развития интереса к классической музыке у детей младшего школьного возраста.

Проблема воспитания интереса к музыке у детей младшего школьного возраста принадлежит к числу важнейших. Необходимость приобщения к культурному наследию, начиная с раннего возраста и важность этого процесса для развития ребенка подчеркивается в трудах Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, Д.Б. Кабалевского, А.В. Кенемана, Т.С. Комаровой и других.

Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы; психолого-педагогические методы (наблюдение, тестирование, анкетирование); педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); математическая обработка результатов исследования.

Интерес к музыке школьников рассматривается в настоящее время в русле более широкой проблемы формирования основ музыкальной культуры. Педагогический аспект развития интереса к классической музыке связан с формированием музыкально-эстетического сознания, являющегося ядром музыкальной культуры личности. Интерес выступает одним из базисных компонентов музыкально-эстетического сознания и отражает субъективное эстетическое отношение к музыке, основанное на эмоциональных и интеллектуальных проявлениях (Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров). Интерес служит своеобразным «компасом», направляющим эстетическую деятельность ребенка на «присвоение» личностно значимых для него ценностей музыкальной культуры.

Исследования специалистов в области музыкальной педагогики доказывают необходимость более серьезного подхода к проблеме развития интереса к музыке, однако музыкальные интересы младших школьников не были предметом специального научного исследования. В работах, имеющих непосредственное отношение к детям данного возраста, проблема развития интереса к классической музыке остается не достаточно разработанной.

Интерес к музыке у младших школьников рассматривается как формирующееся личностное качество, содержанием которого является в различной степени осознанное ценностное отношение к музыке, проявляющееся в признании красоты, желания слушать, а также первоначальных оценках. Успешность развития интереса к классической музыке у детей младшего школьного возраста предполагает: накопление музыкально-интонационного опыта восприятия произведений классической музыки, как ценностных эталонов, в различных видах музыкальной деятельности; применение системы игр, способствующих проявлению эмоциональной отзывчивости, ценностно-ориентационной, творческой и интеллектуальной активности детей; использование вариативных форм организации детской музыкальной деятельности.

С целью выявления музыкального восприятия и музыкального интереса у детей младшего школьного возраста к классической музыке было проведено исследование.

Дети были распределены в 2 группы: 1 группа – контрольная (которая занималась по программе предмета музыка) – 11 детей, 2 группа – экспериментальная (с которой проводилась формирующая работа) – 11 детей. Всего в исследовании приняли участие 22 ребенка.

На начальном этапе определялось внимание детей к различным интонациям музыки, а так же умение детей различать средства музыкальной выразительности: темп, динамику, регистр, гармонизацию. Способны ли дети передавать эмоциональную окраску музыки путём выразительных средств исполнения: грустную, лирическую – ласково, напевно, в умеренном темпе; весёлую, задорную – лёгким звуком, в оживлённом темпе.

Качественная и количественная обработка результатов эксперимента проводилась в соответствии с критериями сформированности музыкального восприятия.

Критерии и оценки выражены в баллах: 1 балл – низкий уровень; 2 балла – средний уровень; 3 балла – высокий уровень.

Критерии и показатели сформированности музыкального восприятия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности музыкального восприятия

№ группы	Восприятие классической музыки	Проявление эмоционального отклика на музыку	Проявление музыкального творчества	Сумма баллов
1 (экспериментальная)	22	20	21	63
2 (контрольная)	17	15	13	45

Анализ полученных в ходе наблюдения данных позволил выделить следующие показатели музыкального восприятия детей. Выявлено, что большее количество детей воспринимают классическую музыку, проявляют эмоциональный отклик и музыкальное творчество. Однако, как в экспериментальной, так и в контрольной группах не все способны внимательно и до конца прослушать музыку. Уровень интереса в двух группах представляется недостаточным, не смотря на то, что экспериментальная группа набрала больше баллов. Школьники не в полной мере могут охарактеризовать настроение, слабо проявляют своё воображение, творчество.

Результаты данного этапа показали необходимость дальнейшей работы по формированию музыкального восприятия у младших школьников.

Восприятие музыки идёт через эмоции и внеэмоциональным путём нельзя постичь содержание музыкального произведения. Оно должно вызывать радость, сопереживание, сочувствие тому, что в ней выражено, рождать ассоциации. Процесс восприятия музыки позволяет ребенку «проживать» собственные эмоциональные переживания. познавательный интерес в его более совершенном виде способствует общей направленности деятельности школьника и может играть значительную роль в структуре его личности.

Список используемых источников:

1. Музыка, учебная программа для I-IV классов общеобразовательных учреждений / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. 2012. – 41с.
2. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982. – 241 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maxima-library.org/mob/b/455932>. – Дата доступа: 15.01.2021.
3. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства/ В.Н. Холопова., 2000. – 319с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruslania.com/ru/noty/159925-muzyka-kak-vid-iskusstva-uchebnoe-posobie-4-e-izd-ispr/>. – Дата доступа: 15.01.2021.

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Юань Цзе, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Один из центральных, основополагающих элементов музыки – ритм, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени. Чувство музыкального ритма является комплексной способностью, включающей в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Важную роль в решении затронутой нами проблемы играют музыкально-ритмические движения. Известно, что при помощи движения ребенок познает мир. Выполняя различные движения в играх, танцах, дети углубляют свои познания о действительности. Музыка вызывает двигательные реакции и углубляет их, не просто сопровождая движения, а определяет их сущность. Игровые музыкально-двигательные упражнения для детей младшего возраста служат неизменным инструментом общения детей и взрослых и детей между собой, средством их эмоционального взаимодействия. Игровые упражнения по формированию чувства ритма обладают определенным терапевтическим эффектом: они направлены на снятие эмоционального напряжения и формирование волевых усилий у младших школьников.

Целью исследования является разработка и обоснование условий, способствующих эффективному развитию ритмического чувства младших школьников с помощью музыкально-ритмических движений на уроках музыки.

В целом, к младшему школьному возрасту происходит становление основных видов музыкальной деятельности, которые возникают в тесной взаимосвязи, и вначале их трудно разграничить между собой. Слушание музыки может сопровождаться движениями, движения – подпеванием и т.д. Постепенно происходит более четкое вычленение видов музыкальной деятельности, что позволяет осуществлять задачи музыкального воспитания для данного детского возраста. Для детей младшего школьного возраста характерна живая увлеченность самим процессом приобретения знаний. Это распространяется и на музыкальное обучение. При этом эмоциональные переживания детей всегда связаны с наглядными образами и представлениями.

Методологической основой исследования послужили работы, посвященные теории ритма (Б. В. Асафьев, Л.А.Мазель, В.А.Цуккерман, В.Н.Холодова, М.Г.Харлап); научные исследования его психофизиологической основы (И.М.Сеченов, И.П.Павлов, Н.А.Бернштейн); концепция двигательной природы ритма (Б.М. Теплов, Э. Жак-Далькроз), исследования по педагогике музыкального образования (Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаевой); психологические труды А.В. Тороповой, музыкально-педагогические статьи Д.Б. Кабалева. исследования М.С. Старчеус, Е.В. Назайкинского, работы в области педагогики, психологии: Б.М. Теплов, С.П. Ломов, Н.В. Рождественская, И.Е. Рогов и др.

Для решения поставленных задач были использованы теоретические (наблюдение, изучение передового опыта и литературы) и эмпирические (методы абстракции, анализа, систематизации и обобщения, синтеза, сравнения, проектирования, моделирования) методы.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития чувства ритма. Началом развития чувства ритма является собственно ритмическая деятельность. В младшем школьном возрасте занятия по развитию чувства ритма целесообразно проводить в игровой форме.

Двигательные упражнения на начальном этапе музыкально-ритмического развития. связаны с формированием у учащихся конкретных музыкальных представлений и применяются в форме игры.

В музыкальных играх дети сначала учатся двигаться в помещении, реагировать на условные музыкальные сигналы, различать звуки по высоте, громкости, отличать тембры простейших музыкальных инструментов. Во время игры учитель изменяет интервалы между ударами, например треугольника. Это активизирует слуховое внимание детей, закрепляет у них реакцию на тембр инструмента.

Были разработаны упражнения на основе китайской народной музыки, для развития чувства ритма детей в ансамбле: один из учащихся исполняет ритмические рисунки на детских музыкальных инструментах, другой – использует различные музыкально-ритмические движения: притопы, хлопки, махи руками и кистями, наклоны корпуса, элементы дирижирования, пальчиковые комплексы упражнений и пр.

Пример 1 - музыкально-ритмические упражнения в среднем темпе.

Музыкальное сопровождение: «Маленькая красная шапка» (китайская песня-сказка) – продолжительность фрагмента 00:25

Первый ученик: 00:01 - 00:07: Топот ногами.



00:08 – 00:16: Прикасание к плечам.



00:17 – 00:25: Хлопки по бёдрам.



Второй ученик: 00:01 – 00:25: Игра на бубне.

Для детей процесс познания и самопознания через движение как никогда более естественен и актуален. Это важно для освоения в дальнейшем любой сферы искусства (всем направлениям художественной культуры свойственно понятие ритма), спорта, при изучении иностранных языков. Нужно отметить, что в деле изучения языков ритмическая компонента является преобладающей. Именно ритм диктует интонацию, изменение звуковысотности, «подстройку» под собеседника, которая дарит нам в разговоре ощущение близости, «родственности» мыслей.

В наше время музыкально-ритмическое воспитание оказывается одним из стержневых видов деятельности, способствующих гармоничному развитию ребенка, поскольку в своей природе является синтетическим, объединяющим музыку (пение), движение и слово. Ритмику используют и как средство творческого, музыкального развития, и как инструмент физического воспитания

Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Барабаш, Л.Н. Хореография для самых маленьких / Л.Н. Барабаш. – Мозырь: Белый Ветер, 2002. – 108 с.
3. Вахромеева, Т.А. Справочник по музыкальной грамоте и сольфеджио / Т.А. Вахромеева. – Москва: Музыка, 2006. – 88 с.
4. Горюнова, Л.В. Развитие ребенка как его жизнетворчество/ Л.В.Горюнова // Искусство в школе. – 1993 – №1 – С.125-134.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Цзиньна Цзяо, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.Ю., канд. пед. наук

Введение. Необходимыми условиями формирования современного гармонически развитого человека является богатство его внутренней духовной культуры, интеллектуальная и эмоциональная свобода, высокий нравственный потенциал и эстетический вкус.

Эмоциональная культура рассматривается как комплекс взаимодополняющих качеств личности, которые включают в себя совокупность знаний для умений и навыков, обеспечивающих личности незатрудненную регуляцию и коррекцию собственных эмоций, эмоциональные отношения к действительности, к произведениям искусства разных родов, видов и жанров, а также – эмоциональной отзывчивости в процессе коммуникации.

Основная часть. Педагогические аспекты проблемы рассматриваются в контексте вопросов эмоционального воспитания детей (Л.С.Выготский) - [3], развития эмоций учащихся (Л.Н.Рожина) - [6], воспитания чувств школьников (П.М.Якобсон) - [9], формирования культуры чувств личности (А.Н. Лук) - [5]. В музыкальной психологии и теории музыкального воспитания исследования посвящены развитию эмоционального слуха, эмоциональной отзывчивости на музыку, эмоциональному восприятию музыки (О.А.Апраксина - [1], Б.В.Асафьев - [2], Л.В.Горюнова - [4], Б.М.Теплов - [7], В.Н.Шацкая - [8]). В этих работах описаны различные способы воздействия музыки на эмоции человека, объяснены механизмы формирования эмоциональных реакций на музыку. Анализ литературы позволяет нам предположить, что осуществление воспитания эмоциональной культуры на уроках музыки целесообразно по четырём основополагающим направлениям:

- индивидуально-ориентированный подход в формировании эмоциональной культуры (направлен на создание педагогом соответствующих условий на уроке музыки);
- культурный компонент формирования эмоциональной культуры (осуществляется через музыкальное искусство и синтез искусств);
- деятельностьная основа формирования эмоциональной культуры (раскрывается на уроках музыки через активную слушательскую деятельность и постижение музыкальной интонации как эмоциональной единицы);
- коммуникативная основа формирования эмоциональной культуры (является основой в развитии эмоциональной культуры).

Все четыре направления реализуются одновременно. Кроме того, обогащение эмоционального опыта младших школьников средствами произведений музыки, художественной литературы, живописи, театра на основе анализа, синтеза и соотнесения с реальной жизнью превращает эмоциональную культуру в личностное качество.

Таким образом, эмоциональная культура – часть базовой культуры, основополагающее качество личности, которое не передается по наследству, не образуется с необходимостью в опыте каждого человека без исключения, а требует целенаправленного воспитания. Его организация в период младшего школьного детства представляет наибольшую актуальность и возможность, так как у детей данного возраста ярко выражена потребность в постижении мира и самовыражении через переживания, удовлетворение которой естественным образом осуществляется в процессе воспитания эмоциональной культуры.

Мы определили, что воспитание эмоциональной культуры на уроках музыки в школе эффективнее осуществлять через:

1. Создание эмоционального положительной среды.
2. Эмоционально верное постижение слуховых образов в музыкальном искусстве.
3. Наполнение интонационного фонда личности школьника.

При формировании эмоциональной культуры школьника на уроках музыки одним из важных условий является создание атмосферы доброжелательности доверия. Без такой созданной ауры школьники не смогут быть творцами. В ходе проведения уроков эмоциональной культуры учитель должен помнить следующие правила:

1. Начинать урок с улыбки и добрых пожеланий в адрес учащихся.
2. Интересоваться, с каким настроением дети пришли в школу.
3. Вместо вопроса «Вам понравилось?» спросить школьников об их чувствах и ощущениях (За кого ты порадовался? Что тебя огорчило? Что доставило удовольствие, радость на уроке?).
4. Стремиться к тому, чтобы каждый новый материал на уроке увеличивал эмоциональный опыт учащегося.

Для того, чтобы расположить школьника к урокам музыки, педагог обязан работать над собственной эмоциональной культурой. Её важнейшими показателями являются высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии, эмоциональной гибкости.

Высокий уровень эмоциональной устойчивости позволяет противостоять развитию синдрома эмоционального выгорания и эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности. Под эмоциональной отзывчивостью понимается выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, мимике, речи. Эмоциональная гибкость определяется как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости педагога.

Заключение. Таким образом, педагогические возможности уроков музыки в школе по воспитанию эмоциональной культуры достаточно велики. Они раскрываются через создание на уроке доброжелательной и доверительной атмосферы. При реализации данного условия раскрывается и личностный потенциал преподавателя, если такая аура им создана, то у школьников воспитываются такие личностные качества, как эмпатия, толерантность. В ходе таких уроков учащиеся лучше раскрываются, проявляют свой духовный уровень развития.

Список цитированных источников:

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания: Учеб. Пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – 144 с.
3. Выготский, Л.С. Технология искусства / под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика. 1987. - 341 с.
4. Горюнова, Л.В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1971. – Вып. 7.
5. Лук, А.Н. Эмоции и чувства / А.Н.Лук. – М.: Знание, 1972. – 77 с.
6. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: пособие для учителей / Л.Н.Рожина. – Мн.: Беларусь, 2003. – 207 с.
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей (4-е изд.) / Б.П. Теплов. – М.: Просвещение, 2002. – 349 с.
8. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание. – М., 1975. – 200 с.
9. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М., 1964. – 125 с.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Чэнь Цзялэ, Ду Шаопин, магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

На разных этапах развития педагогики музыкального воспитания, а так же в настоящее время в разработке теоретических и практических аспектов проблемы развития музыкальных способностей существуют различные подходы и имеются различные мнения в определении понятия «музыкальные способности». Огромная заслуга в раскрытии вопроса развития музыкальных способностей и их роли в эстетическом воспитании учащихся младших классов принадлежит классикам педагогической науки В.М. Бехтереву, П.Ф. Каптереву, А.С. Макаренку, К.Д. Ушинскому и другим.

Актуальность данной темы определяется все возрастающими современными требованиями к музыкальному воспитанию младших школьников на уроках музыки, а также признанием среди ученых различных областей науки и педагогической практики значимости развития музыкальных способностей младших школьников.

Музыкальное искусство активно помогает решать задачи духовного, нравственно-эстетического воспитания, поскольку оно всегда служило символом добра, красоты, гармонии человеческих чувств, переживаний. Благодаря особенностям музыки как вида искусства, это играет совершенно особую роль в развитии младшего школьника. Влияние музыки в развитии творческой деятельности младших школьников велико. Особенности влияния музыкальных произведений на младшего школьника играют неоспоримую роль в его развитии. А также считаем немаловажным влияние музыки на формирование и развитие творческой деятельности. «Музыка, как и любое другое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, к активному мышлению» [1, с. 26]. «Через приобщение к музыкальному искусству в человеке активизируется творческий потенциал, идет развитие интеллектуального и чувственного начал, и чем раньше заложены эти компоненты, тем активнее будет их проявление в приобщении к художественным ценностям мировой культуры» – отмечает М.А. Михайлова [2, с. 75].

В современном образовательном процессе актуализируется вопрос о развитии музыкальных способностей младших школьников и о различных уровнях их проявления. Педагогами изучается влияние целенаправленного развития творческого потенциала учащихся на формирование и развитие способностей младших школьников: например, каким образом развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень можно влиять на эффективное формирование процессов мышления. Изучение и решение аспектов развития основных музыкальных способностей младших школьников в различных видах музыкальной деятельности может способствовать решению задач не только музыкального воспитания.

Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, развиваются музыкальные способности. Развитие музыкальных способностей всегда являлась одной из важных задач, стоящих перед учителями музыки, потому что именно младший школьный возраст является сензитивным по отношению к развитию всех основных психических процессов, способностей, в том числе и музыкальных. Развитие музыкальных способностей позволяет младшим школьникам успешно проявлять себя в различных видах музыкальной деятельности и обеспечивает осознание особенностей музыкального языка, что является основой для формирования музыкального вкуса, интересов, потребностей детей младшего школьного возраста. Изучение и решение проблемы развития основных музыкальных способностей учащихся младших классов в различных видах музыкальной деятельности может способствовать решению задач музыкального воспитания в начальной школе.

Развитие у младших школьников музыкальных способностей должно быть постоянно в поле зрения педагога, осуществляться различными методами и средствами, в том числе с помощью музыкально-дидактических пособий и игр. Ведь все пособия и игры, используемые на музыкальных занятиях, соединяют в себе все методы музыкального воспитания.

Между музыкально-дидактическими пособиями и музыкально-дидактическими играми много общего. И те, и другие служат учебным целям и направлены на развитие у младших школьников представлений о свойствах «музыкального языка». Под «музыкальным языком» понимается весь комплекс выразительных средств: передача мыслей, чувств, т. е. содержание произведения, характеристика выразительных интонаций, ритмического богатства, гармонического звучания, тембровой окраски, темповых, динамических нюансов и структуры произведения [3, с. 137].

Таким образом, для современной педагогики проблема развития музыкальных способностей остается актуальной. В научной педагогической и психологической литературе уделяется большое внимание определению понятия «музыкальные способности». Учеными определена структура музыкальных способностей, сформулированы проблемы их развития у младших школьников, намечены способы их выявления и стимулирования.

Для развития у младших школьников основных музыкальных способностей мы рекомендуем:

- разрабатывать и проводить серии творческих заданий;
- использовать приемы, методы и формы работы, способствующие созданию на занятиях атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности;
- отбирать такой музыкальный материал, который может являться основой формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать дидактическим требованиям;
- устанавливать наиболее рациональные пути взаимодействия видов музыкальной деятельности на каждом уроке музыки.

Данные методические рекомендации помогут учителям и музыкальным руководителям в развитии музыкальных способностей младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. – Ярославль. 2007. – 180 с.
3. Никашина, Г.А. Воспитание эстетических чувств у дошкольников на музыкальных занятиях / Г.А. Никашина. – Минск, 2001. – 205 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цзин Цзя, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Духовность человека – это самопознание как постижение сущности своего бытия, творчество в отношении себя, самосовершенствование и совершенствование действительности, любовь как самоотдача. Процесс развития личности следует начинать с развития духовности, с преобразования сознания, системы мотивов и потребностей, взаимоотношений. Становление всех аспектов духовности нравственной, художественной культуры происходит в процессе и через формирование музыкальной культуры.

Образование – основа духовности. Роль образования состоит в том, чтобы пробудить в человеке субъективность, сформировать индивидуальную модель внутреннего

мира и раскрыть подлинную сущность человека – гармония с самим собой и окружающим миром. Необходимым условием эффективности образования выступают воспитательные воздействия, которые преломляются через индивидуальные особенности конкретной личности, соответствуют её возможностям, способностям. В связи с этим в современной педагогической науке и практике вводятся новые воспитательные системы, суть которых – гибкое использование форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребёнку.

Отличительной особенностью современной концепции образования является гуманизация. Гуманизация образования ориентирует на уважение к индивидуальным природным задаткам каждого ребёнка, умение понимать другого и видеть в нём черты исключительности. Гуманизацию можно рассматривать как средство, способствующее возвращению духовности в образовательную среду, тем самым, возрождая основы духовно-нравственного воспитания и образования.

Объект исследования – музыкальная культура младших школьников.

Предмет исследования – индивидуализация музыкального образования.

Цель исследования – теоретически и практически обосновать индивидуализацию образования, разработать и апробировать методику по формированию музыкальной культуры на основе процесса индивидуализации.

Исходя из объекта, предмета и цели можно сформулировать *задачи исследования*:

- 1) выявить суть понятия музыкальная культура;
- 2) раскрыть сущность понятия индивидуализация и показать общие и индивидуальные особенности развития младших школьников, которые необходимо учитывать в учебно-педагогическом процессе, при формировании музыкальной культуры;
- 3) разработать и апробировать методику использования индивидуализации при формировании музыкальной культуры младших школьников.

Основная часть. Музыкальная культура – многоаспектное явление. Сущность музыкальной культуры заключается, в том она является частью духовной культуры личности и интегрирует все основные черты процесса культуры: эмоциональную, сенсорную, и интонационную культуру. Музыкальная культура опирается на развитое музыкальное восприятие и мышление, предполагает овладение способами музыкальной деятельности в процессе творчества. Качественной личностью, лежащим в основе музыкальной культуры и, в то же время, диалектически представляющим её интегративное проявление, считают музыкальность. В музыкальности проявляется способность интонационно-смыслового общения с музыкой, с её нравственно-эстетическими и духовными ценностями, открывается возможность музыкального познания мира и человека. Музыкальность имеет духовно-нравственный аспект, поэтому музыкальная культура определяется наличием стремления к общению с искусством и природой, эстетическими потребностями, умением воспринимать искусство, сопереживать и способностью творческого самовыражения [1, 2]. Источником формирования музыкальной культуры выступает музыкальное образование, целью которого является воспитание «искусства слушать», – и слышать «музыкальную партитуру» мира во всём многообразии звучащих красок и различать в ней свой собственный голос [3].

При формировании в учебно-педагогическом процессе музыкальной культуры следует учитывать общие и индивидуальные особенности развития младших школьников. Учащиеся существенно различаются по таким характеристикам, как темп, работоспособность, сосредоточенность и др. Индивидуализация образования позволяет создать условия для гибкого использования различных форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребёнку.

Индивидуализация образования – это обучение, при котором способы, приёмы и темпы согласуются с индивидуальными возможностями ребёнка, с уровнем развития

способностей и с его типологическими особенностями. Анализ индивидуальных особенностей детей может быть положен в основу практической работы по адаптации детей к окружающему миру [4].

Специфика понятия индивидуализации выявляет своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих задатков и способностей, учитывая самооценку и психологические особенности каждого детского периода. Процесс индивидуализации образования предполагает создание таких условий обучения, в которых ребёнок полноценно проживает свой возрастной период – своё детство [5].

Применение индивидуализации образования предполагает определённые пути и технологию. Технология процесса индивидуализации основана на выделении индивидуальности в педагогическом процессе, её психологическом изучении на начальном этапе и в динамике её интеллектуального, творческого, нравственного и физического развития под педагогическим воздействием. Составление индивидуальной программы развития личности осуществляется в соответствии с её потенциалом и с учётом её особенностей и потребностей. Индивидуальное развитие проводится на основе индивидуального плана и характеристики ученика. При формировании музыкальной культуры используются индивидуальные творческие задания, предлагаются определённые способы применения индивидуализации и правила. Необходимым условием формирования музыкальной культуры младших школьников выступает гармонизация духовного мира личности [6].

Заключение. Таким образом, индивидуализация педагогического процесса музыкального образования требует постоянной творческой деятельности педагога, поиска соответствующих личности ребёнка способов и методов работы, внимательного и бережного отношения к его индивидуальности, умения слышать ребенка, понимать его чувства и мысли и уважать его право на самовыражение.

Список цитированных источников:

1. Абдулин, Э.Б., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М.: Просвещение, 2004. – 335 с 4
2. Асафьев, Б.В. Избранные статьи: о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – М.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Пресс Пинтер, 2000. – 400 с.
4. Духовность человека: педагогика развития / под ред. Н.В. Михалковича. – Минск: Тесей, 2006. – 400 с.
5. Заховаева, А.Г. Искусство: социально-философский анализ / А.Г. Заховаева. – М.: Комкнига, 2005. – 208 с.
6. Иванова, Е.О. Личностно-ориентированное обучение / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: СГУ, 2005. – 263 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Ли Цянь, магистрант

Слепцова Л.Ю., кандидат педагогических наук

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Одной из актуальных проблем музыкальной педагогики является проблема воспитания активного слушателя. И в этой связи развитие внимания на учебном занятии – необходимое условие приобщения младших школьников к музыкальному искусству, так как от работы внимания зависит вся практика воспринимаемого ими мира.

Внимание – направленность и сосредоточенность психической деятельности на одни предметы или явления при одновременном отвлечении от других [2].

Непосредственной причиной появления внимания является значимость внешних воздействий (их субъектная новизна, интенсивность, контрастность и т.д.) для личности.

Основная часть. Изучение психологии творчества музыкантов самых разных профилей показывает и доказывает, что выдающиеся мастера своего дела отличаются не только более высоким уровнем развития музыкальных способностей, таких, как слух, память, воображение, но и более высоким уровнем развития внимания. Более того, часто способность к сильной концентрации внимания на музыкальную деятельность, в конечном счёте, обеспечивает впечатляющие художественные результаты. Все выдающиеся музыканты, особенно исполнители, в своих заметках и высказываниях постоянно подчеркивают роль внимания в достижении высокого мастерства.

Известный фортепианный методист Л.А. Баренбойм однажды предложил своим студентам на лекции по вниманию «быть внимательными» в течение 30 секунд. Эти полминуты для студентов показались нескончаемыми, что, естественно, привело их к вопросу: «А к чему мы, собственно, должны быть внимательными?». Оказалось, что нельзя быть внимательными «вообще». Для сосредоточенного внимания необходим объект, к которому это внимание прилагается [1;180].

К возрастной особенности внимания относится и его сравнительно небольшая устойчивость и концентрация. Первоклассники и отчасти второклассники ещё не умеют длительно сосредотачиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. Предлагая вниманию школьников музыкальный материал для слушания, важно учитывать объём их слухового внимания: дети шести-семи лет способны внимательно слушать музыку одну-полторы минуты. Процесс обучения ставит ребёнка в условия, требующие от него постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточивания. Значительно лучше в этом возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограничены.

Обучение в школе – сильнейший стимул в развитии внимания. Внимание – одно из основных условий успешной учебной деятельности, в то же время в учебной деятельности оно и развивается. В школе внимание ученика подчиняется распорядку учебной работы, от ребёнка требуется быть внимательным не только к тому, что интересно, но и к тому, что менее интересно, но обязательно для него как ученика. Учебная деятельность требует от ребёнка определённых волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать, и он заставляет себя выполнить требуемое. На этой основе происходит постепенный переход от преобладающего на начальных этапах обучения непроизвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания. Умение управлять своим вниманием нарастает с каждым годом.

Успешное развитие внимания младших школьников напрямую зависит от учёта следующих условий:

- воспитание произвольного (волевого) внимания сводится к воспитанию чувства ответственности и к тренировке волевого усилия: у ученика необходимо постепенно и настойчиво воспитывать стремление добиваться цели, непременно сделать намеченное;
- воспитанию привычки быть внимательным способствует чёткая организация учебного занятия: рабочий ритм предмета, динамическое ведение занятий, яркость и новизна изложения, образная, выразительная речь учителя, сочетание эмоциональности и логичности изложения создают у учащихся установку быть внимательными;
- необходимо создавать условия для активной, самостоятельной и творческой работы учащихся: если учитель активизирует мысленную деятельность учащихся, добивается, чтобы ученики были захвачены работой, в этом случае не возникает необходимости специально заботиться о внимании школьников;

- непроизвольное внимание учащихся связано с непосредственным интересом к материалу предмета: одна из задач учителя — сделать учебное занятие интересным для учащихся;

- важное условие воспитания внимания - физический труд школьников: строгий режим труда, определённый его распорядок, правильная организация рабочего места;

- важно упражнять произвольное внимание школьников (особенно младшего возраста), воспитывая их наблюдательность;

- большое значение имеет общественное мнение класса: коллектив должен быть организован так, чтобы класс работал внимательно, осуждая тех, кто отвлекается, работает невнимательно и мешает работать другим;

- учителю следует знать индивидуальные особенности внимания каждого ученика, чтобы ставить определённые задачи по воспитанию внимания и устранению недостатков у каждого ребёнка.

Разнообразие методов музыкального воспитания определяется спецификой музыкального искусства и особенностями музыкальной деятельности учащихся. Методы применяются не изолированно, а в различных сочетаниях. Например, знакомство учащихся с музыкальным произведением учитель начинает с беседы, задает им вопросы о композиторе и его произведениях, пройденных ранее (словесный метод); по ходу беседы исполняет знакомые фрагменты (наглядно-слуховой метод); сообщает интересные сведения об истории создания произведения или об обстоятельствах исполнения, впечатлении, которое оно оказало на слушателей (стимулирующий метод); учащиеся слушают произведение в записи (видеозаписи) (наглядно-слуховой метод); отвечают на вопросы учителя, делятся впечатлениями (словесный метод); выполняют предлагаемые учителем творческие задания; слушая, сравнивают и анализируют отдельные фрагменты произведения (наглядно- слуховой метод, метод сравнения и анализа); определяют идею произведения (метод обобщения).

Заключение. Обучение музыке младших школьников способствует формированию их активной творческой личности, развитию творческих способностей. Но для этого педагогу необходимо учитывать ряд условий, использовать разнообразные методы музыкального воспитания и постоянно активизировать внимание школьников.

Список цитированных источников:

1. Баренбойм, Л.А Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л., 1974. – 371 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

DEVELOPMENT OF PUPILS' CREATIVITY IN MUSIC CLASS

Chengyu Song, undergraduate

(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Scientific adviser – Sleptsova L.Yu., docent

Introduction. Creativity education starts from the very young age. Music development of a child occurs in harmony with the development of the other physical and spiritual functions of a child. All children under normal physiological conditions are able to develop musically. Researchers believe that it is important to provide them with adequate musical stimuli as soon as possible. Children want also express themselves via music – in singing, movement and play [4]. Via music activities children deepen their knowledge of the world, and expand their intellectual horizons. An essential prerequisite for the implementation of pre-school and school music education is a stimulating environment that will satisfy the curiosity of children: music in-

struments, DIY music wall and props. Music is undoubtedly a subject that, due to its multidimensional nature, is able to promote an educational model based on exploring, discovering and using students' creativity, originality and capacity for improvisation without any need for previous knowledge [2]. Music lessons enjoy significant potential in developing and fostering children's creativity. However, only methodologically relevant and correctly arranged activities would boost and promote the students' desire to create and improvise.

Main part. According to findings on children's creativity and using arts made by M. Mayesky, there are eight basic ways to help children express their natural creativity in music lessons by: helping to accept change (fear and anxiety are the enemies of creativity); helping children realize that some problems have no easy answers; helping to recognize that many problems have many possible solutions and therefore the goal is to explore and discover; helping children monitor and accept their own feelings; valuing children's creativity, even when it's rather messy; recognizing and acknowledging children's joy in all creative endeavours; helping children appreciate their own unique characteristics and expressions, helping to persevere, i.e. encouraging them to explore, discover, and explore again [6].

Musical creativity is a cognitive process through which one consciously and unconsciously arranges familiar musical patterns in unfamiliar or novel orders [3]. That process requires two types of thinking. First, one generates a number of novel musical ideas. Then, one chooses among those ideas and puts them together in ways that make musical sense [6]. Teachers' task is to encourage both kinds of thinking by stimulating students' imaginations and inventive powers and, at the same time, giving them knowledge and skills to use the ideas produced to create music others can hear and, at least to some extent, understand.

Music certainly can be created which is not considered creative, that is, which lacks imagination and inventiveness or logical musical sense. Two activities, improvisation and composition, are vital to musical creativity. The Music Educators' National Conference, when they published their National Standards for Music Education, emphasized the importance of improvisation and composition in music education [5].

Improvisation refers to the act of creating music spontaneously by generating original responses to musical and non-musical stimuli. Composition refers to "the act of creating new music with the intention of revising the created music to the composer's intentions" [1, p. 34]. In other words, composers write down their ideas using musical notation and then, like writers, revise these musical ideas until the final composition emerges.

Though improvisation and composition are both ways of creating music, they are very distinct activities requiring different skills. To improvise, a musician needs to be able to generate and select musical ideas in virtually the same instant. Composition requires a musician to be able to generate ideas, remember them and find better ways of presenting those ideas. Research shows that children develop the ability to improvise before they can compose [5]. In other words, children can generate musical ideas spontaneously before they are able to remember and revise those ideas thoughtfully. This suggests that in the classroom children should be engaged in improvisation before composition. As students progress in their ability to improvise, some of the skills they have developed can be applied to composing.

Before students can improvise and compose in a meaningful and creative manner, they must develop their audiation skill. The term audiation means the ability to "hear and comprehend [music] silently, that is, when the sound is not physically present" [3, p. 7]. To develop their audiation skill, students must develop large vocabularies of musical patterns. The development of those vocabularies follows a process similar to the development of linguistic vocabularies. When learning a language naturally, children assimilate patterns of words and phrases from their environment through both informal and formal instruction. Similarly, children naturally assimilate musical patterns through informal and formal instruction [3].

There are three things that elementary music teachers can do to foster musical creativity among their students.

First, they can help pupils develop vocabularies of musical patterns by exposing them to many different age appropriate songs and chants and to individual musical patterns. S. L. Gordon has researched the most natural order in which to teach these patterns [3]. If patterns are sequenced in this order, students will develop large vocabularies with which to create music.

Second, teachers can engage their pupils in projects emphasizing improvisation and composition, the two main creative activities in music. Improvisation should precede composition, and teachers must be careful not to give students overly detailed restrictions on either their improvisations or their compositions. However, if students are not given some restrictions, it will be hard for them to decide what to improvise or compose. Therefore, teachers should set a general context for an improvisation or composition project. P. Wiegold advocates “a process that is placed somewhere between free creative work and formal exercise” [7, p. 242].

Finally, all of this must happen in a psychologically safe and accepting environment. The development of musical creativity will be better fostered in classrooms where students’ attempts at creating music are accepted and the emphasis is on learning the process of creating music [7]. In classrooms where the emphasis is on correct answers and where students are made to feel that their attempts at creating music are not good enough, the development of musical creativity will suffer.

Conclusions. Children who have had the opportunity to participate in creative music making will come to a greater appreciation of music and will be more likely to continue making and enjoying music in their adult lives.

List of cited sources:

1. Brophy, T. Developing improvisation in general music classes / T. Brophy // *Music Educators Journal*. – 2001. – No. 88(1). – Pp. 34–42.
2. Bújeza, A. V. Creativity In The Music Classroom / A. V. Bújeza, M. T. D. Mohedo // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No. 141. – Pp. 237 – 241.
3. Gordon, E.E. Learning sequences in music: Skill content, and patterns / E.E. Gordon. – Chicago, IL: GIA Publications, Inc., 1988. – 397 p.
4. Králová, E. The Importance of Creativity through Music Activities In Early Childhood / E. Králová, T. Butvilas // *Reviewed Collection of Scientific Proceedings*. – Alexander Dubček University of Trenčín in Trenčín, 2016. – 87 p.
5. Kratus, J. Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products / J. Kratus // *Journal of Research in Music Education*. – 1994. – No. 42. – Pp. 115–130.
6. Mayesky, M. Creative Activities for Young Children / M. Mayesky. – Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning, 2013. – 112 p.
7. Miner, B. Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom / B. Miller // *Inquiry Journal*. – 2007. – No. 8. [Electronic Resource]. – Mode of access: https://scholars.unh.edu/inquiry_2007/8. – Date of access: 21.01.2021.

СПЕЦИФИКА ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Гэ Чэньчэнь, Лю Сюань, магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оруп Т.В., ст. преподаватель

Введение. Актуальность темы научного исследования детерминирована не только ростом числа студентов из Китайской Народной Республики в нашей стране, но также и специфическими особенностями китайского школьного музыкального образования. В настоящее время данное образование представляет собой диалектический синтез

народных традиций и новых методов обучения. Определенная часть накопленного в результате данного синтеза разнообразного психолого-педагогического опыта может быть с успехом использована в Республике Беларусь.

Значение музыки в китайской художественной традиции очень велико. Дело в том, что назначением музыкальных звуков является помощь в функционировании адекватных психофизических процессов у отдельно взятого человека, а также регулирование отношений между людьми и гармонизация пространства, находящегося между небом и землей. [1, с. 30]. Следовательно, обучение индивидуальному вокалу и хоровому пению является неотъемлемым элементом не только музыкального становления и развития школьников, но и их личностных позитивных качеств. Содержание уроков музыки в китайских школах во многом похоже на аналогичное содержание в Беларуси. Оно в основном состоит из прослушивания музыки и обучения пению. Значительную роль повышения интереса к музыкальным занятиям принадлежит личности самого учителя, его квалификации и уровню профессионального мастерства. Таким образом, проблеме подготовки учителя музыки уделяется огромное внимание как в рамках педагогической теории, так и в практике.

Целью нашего исследования является анализ тех теоретико-методологических положений, на основе которых формируются специфические особенности музыкального образования в китайских школах.

Теоретической основой работы послужили труды таких китайских исследователей в области музыкального образования, как Цой Сяо Юй, Чжан Чжэн Кай, Цюн Сан Хай, Ли Цин Вэй. В работе были использованы методы диалектического анализа и синтеза, обобщения, системно-структурного ранжирования теоретического материала.

Основная часть. В китайском музыкальном образовании вокально-хоровое обучение рассматривается как такой особый вид культурологической деятельности, который способствует самореализации учеников в качестве субъекта культурно-исторического процесса. Вот почему с точки зрения Ван Цзяньшу, вокально-исполнительская культура школьного преподавателя музыки основывается на накопленных теоретических вокальных знаний и практических навыков, а также углубленного изучения методических основ и современных практических технологий выбранной им специальности, формирования нравственных качеств. Такая совокупность дает учителю возможность творчески трудиться в музыкально-педагогической сфере [2].

Необходимо особо подчеркнуть, что вокальное пение в Китае является массовым видом художественного творчества, а, следовательно, обучение школьников пению дает возможность их практического приобщения к традиционной родной культуре. Кроме того, теоретико-методологические и методические основы данного обучения школьников базируются на многовековых китайских традициях, включающих в себя исполнение музыкальных произведений на слабой динамике; становление широкого диапазона детских голосов; знание специфики функционирования певческого аппарата школьников; особое внимание процессу развития верного дыхания; формирование эстетической способности творческого самовыражения; воспитание выносливости и способности управлять своими мышечными ощущениями и их координацией [3].

Развитие китайского музыковедения в первой половине XX столетия проходило в основном под воздействием западноевропейской традиции. Такое положение дел привело к активному использованию музыкального опыта Западной Европы, а также методологических принципов и психолого-педагогических методов в преподавании музыки. Кроме того, большое влияние на Китай оказала и российская музыкальная школа. Заимствование этих двух направлений происходило не путем поглощения национального музыкального искусства, а при помощи формирования собственной уникальной китайской системы [4, с. 159].

В музыкальной подготовке школьников Китая широко используется феномен театрализации, то есть представления музыкальных обрядовых праздников, народных песен в их аутентичном варианте. Для поддержания национальных культурных традиций, привлечения к ним внимания детей и молодежи, в школах Китая были введены уроки пекинской оперы, которая отличается специфическим способом эстетического синтеза пения, символического телесного языка, стилизованных приемов боевых искусств. Таким образом, пекинская опера содержит большой потенциал для вокального развития школьников. Она позволяет сформировать актерские способности у них, развить певческий диапазон (в пределах от двух до трех октав), воспитывать различные манеры пения, например, даньстара и дань.

Мелодика исполнения китайской песни отличается богатым, своеобразным метроритмом, инвариантным повторением мелодий, быстрыми переходами из высокого регистра к низкому и наоборот, что требует пения фальцетом. С точки зрения Си Даофен, одной из важнейших особенностей китайской музыки является интегративное единство словесного текста и музыки, а выражающееся в их взаимосвязи с фонетикой родного языка, благодаря чему она становится понятной для детей [5].

Обращение к музыкальному народному творчеству как эффективному способу эстетического воспитания школьников является составляющим элементом различных китайских музыкально-педагогических концепций. При этом, большинство исследователей полагают, что объективные возможности интонаций музыкального фольклора интегративно выражают его художественную образность и способны влиять на духовность личности.

Заключение. Для вокально-хорового образования в современной китайской школе характерны следующие особенности: обучение пению рассматривается как процесс приобщения к культурным национальным ценностям; способ нравственного, когнитивного и эстетического развития школьников. Профессиональное мастерство преподавателя музыки включает в себя музыкально-исполнительские умения; владение современными педагогическими методами и технологиями; высокие нравственные качества; обращение к музыкальному национальному наследию; синтез традиционной певческой культуры с европейскими и русскими методиками вокального исполнения; полихудожественность музыкального обучения, которая находит свое отражение в единстве пения, актерского мастерства, словесного и телесного выражения.

Список цитированных источников:

1. Ван Яньпин. Формирование вокальной культуры школьников подросткового возраста [Текст] / Ван Яньпин // Теория и мелодика художественного образования. – Вып. 16-К., 2014. – С. 142 -146.
2. Ван Цзяньшу. Вокальное исполнительство как специфическая творческой деятельности // Вестник ЛНУ им. Т. Шевченко: педагогические науки – № 20 (231). – Луганск: ЛНУ, 2011. Част. 1 – С. 215–219.
3. Цой Сяо Юй. Особенности китайской вокальной школы и ее общие черты с европейской школой [Текст] / Цой Сяо Юй // Творческая личность: проблемы теории и практики. – Вып. 11 (21) – М., 2010. – С. 106–108.
4. Сяньйюу Хуан. Система музыкального образования в Китае [Текст] / Сяньйюу Хуан // Вестник СПбГУКИ. – № 2 (11) июнь. – 2012. – С. 156–159.
5. Си Даофен. Значение народно-песенного творчества в исполнительском искусстве Китая [Текст] / Си Даофен // Вестник Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко. – 2013. – № 10 (269). – С. 111–115.

ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ», «ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Чэньюй Сун, Хуайтун Тан, магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Слепцова Л.Ю., канд. пед. наук

Введение. В современных условиях общество нуждается в людях многогранных, способных к активной, творческой, сознательной деятельности. Вследствие этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих развивать такие способности, проявлять активность.

Активность – возрастная черта школьников. Услышав музыку, ребёнок тут же начинает сопровождать её двигательными реакциями, он с радостью включается в различные виды деятельности, но его желание быстро гаснет. Это говорит о стихийном характере творческой активности школьника на данном возрастном этапе. При отсутствии правильного педагогического взаимодействия взрослого с ребёнком творческая активность последнего может вообще исчезнуть. Это связано с обеднением чувственных впечатлений и творческих действий.

Основная часть. Л.С.Выготский [4] выделял два подхода, на которые следует опираться, начиная творческое развитие ребёнка. Это – развитие творческого воображения и процесс воплощения образов. Творческое воображение развивается в творческой деятельности. Не только чувства вызывают развитие воображения, верна и обратная зависимость. У младшего школьника прослеживается сильнейшая эмоциональная связь с результатом собственной творческой деятельности.

В качестве двигателя творческой активности часто выступает интерес. Отсутствие интереса влечёт за собой нежелание школьника участвовать в создании чего-либо. Самым ценным, что возникает в результате творческой деятельности является развитие личности маленького творца, приобретающего новые черты и качества.

Большое значение творческой активности в музыкальном воспитании отмечал Д.Б.Кабалевский. Он считал, что «все формы музыкальных занятий в системе образования должны способствовать творческому развитию детей, то есть вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению инициативы, стремление сделать что-то своё, новое, лучшее» [5].

Для того, чтобы раскрыть сущность понятия «творческая активность», рассмотрим подходы к определению понятия «активность».

Если говорить об активности вообще, то кроме биологической и социальной, выделяют элементарную активность, т.е. активность в неживой природе. Что касается социальной активности, то её высшим уровнем является творческая активность [1].

Д.Б.Богоявленская [3] и ряд других авторов в своих работах отождествляли понятия «активность» и «деятельность». Этому отождествлению способствует существование в романских и англо-германских языках лишь одного термина для обозначения понятий «активность» и «деятельность». Например, английское *activity*, означает «деятельность».

В педагогике музыкального образования проблема творческой активности рассматривается многосторонне. Так, Б.В. Асафьев [1] отмечает необходимость стимулирования творчества и предварительного усвоения определенных умений и навыков для развития активной личности в процессе творческой деятельности. Он считает основным приемом развития творческой активности детей умение вызывать музыкальный инстинкт у ребёнка. О.А. Апраксина [2] обращает внимание на оптимизацию основных психолого-физиологических особенностей детей в процессе развития творческой активности ребёнка.

В педагогической системе конца XX века исследованием творческой активности в процессе воспитания занималась Л.Н.Рожина [7]. Творческую активность в музыкальной деятельности автор рассматривает как «качество личности, выражающееся в отношении к продуктивной деятельности, процесс и результат которой представляет для ребёнка определённую значимость, что позволяет ему увлечённо находить средства с способности создания субъективного нового» [7].

В процессе анализа литературы, мы приходим к выводу, что наиболее полным и точным определением анализируемому понятию является следующее: «Творческая активность – это интегральное качество личности, представленное в творческой деятельности, стимулирующее её потребность и инициативу в создании художественного продукта, включающее мотивацию, умения и навыки творческой деятельности и эмоциональную отзывчивость» [8].

Проблемы, связанные с исследованием музыкальных (творческих) способностей, выявлением возможностей и закономерностей их развития, занимают одно из центральных мест в музыкальной педагогике. Через воздействие на эмоционально-чувственную сферу музыка влияет на процесс воспитания духовности, культуры чувств, развитие познавательных сторон личности учащихся.

Существенных положительных результатов в развитии творческого потенциала личности (творческой активности, творческих способностей) можно достичь именно в младшем школьном возрасте. В этот период детства совершенствуются воображение, отвлеченное мышление, познавательный интерес, активность, самостоятельность. Развитие творческой активности – высший уровень всех видов активности младших школьников.

Вопросы развития творческих способностей, творческой активности исследуются в педагогике, педагогической психологии и психологии творчества: Т.В. Андреевой, Д.Б. Богоявленской, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым и др. Проблема творчества и творческих способностей была предметом исследования таких известных психологов, как Дж. Гирфлуд, Е.П. Торранс, И.Фостер.

Проблема развития творческих способностей многоаспектна. Под творческими способностями понимают то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и использование на практике. Творческая способность – это способности находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи [6]. Именно они определяют процесс индивидуального творчества в различных областях созидательной деятельности. Творческие способности – не статичные, а динамические образования. Их формирование и развитие происходят в процессе определённым образом организованной педагогом деятельности и общения в урочное и внеурочное время.

Заключение. С целью стимулирования развития творческих способностей школьников учителю необходимо внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности учащихся.

Список цитированных источников:

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении образовании. – Л., 1973. – 144 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Богоявленская, Д.Б. О предмете исследования творческих способностей / Д.Б.Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – т.16. - № 5. – С.49-58.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
5. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 534 с.
6. Лук, А.Н. Эмоции и чувства / А.Н.Лук. – М.: Знание, 1972. – 77 с.
7. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: пособие для учителей / Л.Н.Рожина. – Мн.: Беларусь, 2003. – 207 с.
8. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М., 1964. – 125 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чжихан Ван, Мэнсинь Хуан, Цзюань Ма, магистранты
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Внеклассная музыкальная деятельность учащихся естественно дополняет уроки музыки и имеет целью углубить получаемые учащимися знания, а также совершенствовать исполнительские навыки восприятия искусства. Деятельность учителя музыки и детей во внеурочное время осуществляется на единых принципах и ведёт к главной цели музыкального образования – воспитанию музыкальной культуры детей как части всей духовной культуры [2].

Участие школьников в различных внеклассных мероприятиях по музыке развивает не только их познавательные интересы, но и способствует расширению их кругозора. Именно внеурочная деятельность даёт опыт творческой деятельности, поскольку предоставляет возможность учащимся попробовать свои силы в разных её формах. Также она обладает значительными возможностями и для развития индивидуальных способностей, даёт простор детской изобретательности и фантазии.

Целью данной статьи является анализ возможности развития интереса к музыке младших школьников средствами организации внеурочной исполнительской деятельности.

Основная часть. Основополагающее значение для осмысления роли музыкального искусства во всестороннем воспитании детей и развитии их музыкального творчества имеют работы ученых-психологов, педагогов, ведущих специалистов в области эстетического воспитания детей Б.В. Асафьева, Ю.Б. Алиева, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабаковского, А.Н. Леонтьева, Н.А. Метлова, Карла Орфа, О.П. Радыновой, Б.М. Теплова, К.В. Тарасовой и др.

Деятельность учителя музыки и детей во внеурочное время осуществляется на единых принципах и ведёт к главной цели музыкального образования – воспитанию музыкальной культуры детей как части всей духовной культуры. Все требования, предъявляемые к уроку музыки как уроку искусства, относятся и к неурочным формам: дух живого образного искусства, атмосфера сотрудничества, дружества, сопричастности, творчества – вот характерные черты занятий искусством [1].

Виды организации внеклассных музыкальных занятий выбираются с учётом интересов детей. Так, после школьных занятий дети по желанию могут заниматься хором, пением, ритмикой, бальными танцами, игрой на фортепиано и других музыкальных инструментах, а также в музыкальном театре.

Рассмотрим следующие формы организации внеклассных музыкальных занятий.

Таблица 1 – Виды организации внеклассных музыкальных занятий

№	Форма	Вид	Структура курса
1.	Музыкальные кружки: хор	Групповые занятия	Предварительное прослушивание детей с целью выяснения ритмических данных, памяти, интонации, диапазона, качества певческого голоса, эмоциональности. Выработка у певческого коллектива навыков чистого интонирования, пения в ансамбле, художественно – выразительного исполнения.

2.	Обучение игре на музыкальных инструментах	Индивидуальные занятия	Постановка двигательного аппарата, обучение разбирать нотный текст. Развитие творческих способностей музыканта-исполнителя. Учитываются возрастные особенности младших школьников, максимально используется игровая форма.
3.	Ритмика	Групповые занятия	Овладение теоретическими знаниями музыкального искусства, овладение практическими навыками и умением выразить характер музыки посредством движения. Частая смена заданий ввиду неустойчивости внимания детей, опора на образное восприятие музыки и сочетание физической нагрузки и моментов релаксации.
4.	Бальные танцы	Групповые занятия	Творческое самовыражение учащихся средствами хореографического искусства. Знакомство с историко-бытовыми, народными, классическими, латиноамериканскими и современными танцами, классическими упражнениями, экзерсисом (у опоры и в середине зала), творческой танцевальной импровизацией.
5.	Музыкальный театр	Групповые занятия	Развитие творческого потенциала, формирование навыков владения средствами театральной выразительности, воспитание художественного вкуса школы. Разучивание партий с солистами, разучивание хоровых номеров, сценическая постановка.
6.	Фольклорный ансамбль	Групповые занятия	Формирование навыков исполнения народных песен, воспитание интереса и уважения к традициям своего народа, развитие эстетического вкуса и творческих способностей учащихся. Изучение быта, уклада жизни, культуры народного календаря, обычаев и обрядов. Синкретичность занятий (слушание музыки, пение, музыкальные движения, игра на инструментах народного оркестра, театр, импровизация)
7.	Праздники	Групповые занятия	Хоровые выступления, сольные инструментальные, хореографические номера, декламация.

Вывод. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что внеклассная музыкальная деятельность детей естественно дополняет уроки музыки и позволяет углубить получаемые учащимися знания, а также совершенствовать исполнительские навыки восприятия искусства. Наряду с преемственностью основными принципами организации внеклассной музыкальной деятельности являются плановость, последовательность и увлеченность. Музыкальная деятельность является составной частью комплексных занятий, проводимых во внеурочное время. Подобные занятия способствуют формированию музыкальных вкусов и развитию творческого воображения детей, а также превращению эстетических установок в регуляторы практической деятельности ребенка. Предлагаемые виды организации внеклассных музыкальных занятий выбираются с учетом интересов детей. Очень важно руководителям данного процесса постоянно поддерживать интерес детей в практической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.М. Морозова и др.; под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
2. Колтунова, И.А. Формирование духовности средствами музыки / И.А. Колтунова // Начальная школа. – 2002. – № 4. – С. 16–18.

МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Шабадрова Н.М., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. В раннем детстве ребенок овладевает величайшим достижением человечества – речью. Сам по себе этот процесс не происходит. Ребенок многому учится, подражая окружающим его людям, а также соприкасаясь с различными предметами. Наиболее благоприятно развитие ребенка происходит под влиянием продуманного воспитания и обучения, осуществляемого с учетом возрастных особенностей детей.

Основная часть. На базе ГУО «Ясли-сад № 44 г. Орши» проведено диагностическое исследование по определению первоначального уровня сформированности умений звуковой культуры речи у детей раннего возраста по методике Н.В. Серебряковой, Макасова А.И. [1]. Данное исследование предусматривает выявление следующих параметров речевого развития: 1) уровня фонематического восприятия; 2) уровня речевого дыхания, выразительности речи; 3) состояния артикуляционного аппарата и звукопроизношение. В исследовании приняли участие воспитанники первой младшей группы (16 человек, 3 из которых имеют признаки нарушения речи). Задания предлагались в индивидуальной игровой форме, что позволило получить максимально достоверные и объективные данные (методики «Повтори», «Покажи, кто как голос подает», упражнения, направленные на определение состояния артикуляционного аппарата и звукопроизношения). Анализ результатов показал, что уровень развития звуковой культуры речи у детей данной группы находится на среднем уровне (58%), на уровне ниже среднего – 42%. Это свидетельствует о том, что звуковая культура речи недостаточно сформирована и требуется коррекционно-педагогическая работа.

В системе работы с детьми раннего дошкольного возраста, предложенной В.В. Гербовой, А. Макасовым, М.Ф. Фомичевой, существует положение о том, что, хотя большинство детей третьего года жизни уже правильно произносят гласные и простые согласные звуки (м, п, б, ф, в и др.), на первых этапах необходимо закрепление и уточнение этих звуков [2, с. 14]. Это важно для развития артикуляционного аппарата и подготовки к произнесению более сложных звуков. Предпочтение отдается малым формам народного творчества – потешкам, скороговоркам, играм, шумелкам, тараторкам, кричалкам, в которых, повторяющиеся слова и фразы помогают в отработке звука (например, [к] – «Ай, качи-качи-качи, глянц – баранки, калачи, [х] – «Хомка, хомка, хомячок, полосатенький бочок», «е» – «Еду-еду к бабе, к деду, на лошадке в красной шапке», [ж] – «Лежебока рыжий кот отлежал себе живот», игра «Кто как кричит?» «Кукареку, кур стегу! Кудях-тах-тах, снеслась в кустах. Пить, пить, пить, воды попить. Мур, мур, пугаю кур. Ам, ам, кто там? Му, му, му-у-у, молока кому?» и другие).

Зачатки познания народной мудрости закладываются в раннем возрасте, и эта задача не только актуальна, но и необходима. В этом возрасте важно приучать детей к традициям народной культуры через малые формы фольклора. Вслушиваясь в слова детской рифмы, в их ритм, музыкальность, ребенок начинает реагировать: притопывает, приплясывает, двигается в ритме текста. Знакомство с детскими потешками расширяет кругозор, формирует отношение к миру, обогащает чувства, развивает речь.

Организация использования народного творчества в развитии детской звуковой культуры осуществляется поэтапно: определяется содержание работы, отбирается фольклор для использования в повседневной жизни детей, подбираются дидактические, по-

движные, пальчиковые, хороводные игры с элементами народного творчества. При разработке следует учитывать возрастные особенности детей и задачи воспитания детей раннего возраста [3, с. 20].

В потешке многократно повторяются и отдельно выделяются некоторые звуковые сочетания (например, сочетание «та» - «Тра-та-та, тра-та-та, вышла кошка за кота», «кра» - «Кра-кра, кра-кра, маленькому спать пора», «те» - «Тень, тень, потетень, сели куры на плетень») [4, с.112].

Ребенок слышит, выделяет это сочетание, запоминает его и затем пытается повторить. Сначала развивается слуховое сосредоточение, затем речь. На этом возрастном этапе идёт интенсивное становление и развитие речи детей раннего возраста: пополняется словарный запас, улучшается звуковое оформление слов, более развёрнутыми становятся фразы. Следует учить детей чётко и правильно произносить, пропевать, а также слышать и различать звуки в словах («Что ты плачешь, «ы» да «ы», слезы поскорей утри, будем мы с тобой играть, песни петь и танцевать», «Как на горке - снег, снег и под горкой - снег, снег, и на ёлке - снег, снег, и под ёлкой - снег, снег, а под снегом спит медведь, тише, тише, не шуметь» и другие). Для работы над звуковой культурой речи посредством малых форм народного фольклора недостаточно заниматься только воспитателям, необходима поддержка музыкального руководителя и родителей.

Поэтому работу по формированию звукового произношения необходимо проводить систематически, начиная с подбора текстов, которые можно было бы использовать в жизни детей: режимные моменты, организованная образовательная деятельность, игры, прогулки, праздники. Необходимо, чтобы тексты были просты, коротки, с четким ритмом, побуждали ребенка повторять, выполнять действия («Лейся, лейся, дождик, дождик! Я хочу расти, расти! Я не сахар! Яне коржик! Не боюсь я сырости!», «Ма-лыши-крепыши, делают зарядку! Раз-два, три-четыре! Руки выше, ноги шире!», «Коля, Коля, Николай, сиди дома, не гуляй, чисти картошку, ешь понемножку» и другие).

Благодаря простоте и мелодичности малых фольклорных жанров дети вводят их в свою речь, легко запоминают. В работе используются наглядные, словесные и практические методы, в которых используются различные приёмы. Ведущий приём – образец правильного произношения. При работе над звуковой культурой детской речи часто используется образное название звуков или звуковых сочетаний, но при использовании малых форм фольклора сама детская рифма как бы рассказывает о произносимых звуках («ж» - «Жук, жук, не жу-жжи, где ты прячешься скажи», «т» - «Тик-так, тик-так, все часы идут вот так», «в» - «Ванька-встанька, Ванька-встанька, вместе с нами поиграй-ка»).

Активными приёмами являются индивидуальные и хоровые повторения, которые обеспечивают тренировку речедвигательного аппарата, а также индивидуальная мотивировка задания и индивидуальное указание перед ответом ребёнка («Мне кажется, что колыбельная особенно хорошо получится у Маши: она умеет быть ласковой, заботливой»). В процессе работы над звуковой культурой речи уместны и наглядные приёмы: демонстрация игрушки, картинок, показ артикуляционных движений. Следует отметить, что формирование произносительной стороны речи – сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать, обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизведения.

Заключение. Таким образом, малые жанры фольклора являются уникальным средством передачи народной мудрости и формирования звуковой культуры речи детей на ранних этапах их развития, помогают воспитывать любовь к народному творчеству, знакомят с традициями русского и белорусского народов, художественные средства вызывают у детей положительные эмоции, которые повышают эффективность работы, направленной на формирование правильного звукопроизношения.

Список цитированных источников:

1. Бахвалова, Н.И. Педагогический поиск новых форм работы по развитию речи через русский народный фольклор // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 8. – С. 20–23.
2. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А.И. Максаков. – Изд. 2-е. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 67 с.
3. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А.И. Максаков. – Изд. 2-е. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 67 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ТРУДОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шишко А.И., выпускница

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

Научный руководитель – Стрельченко А.А., преподаватель

Актуальность проблемы воздействия музыкального искусства на человека занимала и продолжает занимать далеко не последнее место в научных исследованиях, начиная со времен античности и заканчивая нашим временем. Тот факт, что музыка играет большую роль в воспитании гармонично развитой личности, известен еще со времен Аристотеля и Платона, которые приписывали ей одно из главных мест в формировании идеального государства.

Сегодня музыка является одним из учебных предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе, задача которого состоит в формировании неотъемлемого компонента духовного богатства школьника - эстетической культуры, рост которой повышает личностные качества. По этой причине методика преподавания музыки в школе потребовала тщательного изучения проблемы воздействия данного вида искусства на личность школьника в педагогическом аспекте

Целью исследования является изучение и проверка возможности воздействия музыки на уровень работоспособности младшего школьника.

В ходе исследования были использованы методы исследования: анализ музыкальной, педагогической, психологической литературы по данной проблеме, беседа с учителями, педагогическое наблюдение, эксперимент. Экспериментальная работа проводилась в 3 «А» и 3 «Б» классах общеобразовательной школы.

Наиболее разработанной областью музыкальной психологии является функциональная музыка, рассматривающая вопросы воздействия музыкального искусства на психофизиологические особенности человеческого организма.

Современной науке известен целый ряд как зарубежных, так и отечественных исследований, посвященных проблеме влияния функциональной музыки на человека и ответные реакции организма на нее. Так А. Бине, Л. Кути, Ж. Куртье, П. Менц. доказали, что в процессе восприятия музыки ускоряются сердечные сокращения, увеличивается приток крови к мозгу. В свою очередь Аристотель разработал концепцию катарсиса, согласно которой в душе зрителя и слушателя происходит освобождение от болезненных аффектов.

Сегодня подтвержден наукой тот факт, что прослушивание произведений В.А. Моцарта или А. Вивальди в виде музыкального фона, помогает ученикам концентрироваться в течение большого периода времени, способствует умственной деятельности школьников.

До начала экспериментальной работы изучалось состояние проблемы работоспособности младших школьников. Исходя из предварительных бесед с учителями начальных классов и личных наблюдений, осуществлялся выбор музыкальных произведений, необходимых для исследования, производился отбор двух третьих классов для апробации программ функциональной музыки, разрабатывались вопросы к беседам с учителями для фиксации результатов эксперимента. В результате опроса выяснилось, что проблема работоспособности играет главную роль в эффективности учебного процесса. Основными причинами сниженной работоспособности учителя называли следующие:

- учебный режим школы, требующий от учеников усердной работы в течение 4-6 уроков и соответствующего поведения во время занятий;
- большой объем учебного материала, который необходимо усвоить ребенку в течение урока;
- занятие однообразной деятельностью на протяжении длительного периода времени;
- индивидуальные особенности ребенка.

Исходя из результатов, самыми продуктивными уроками являются второй и третий. Оптимальными временными периодами для учебной деятельности младших школьников являются: 8.40–10.30 для учащихся в 1 смену, а 14.50–16.30 для учащихся во 2 смену. Самыми продуктивными днями учителя называли вторник и среду. В свою очередь, в понедельник и пятницу наблюдается низкий уровень работоспособности.

Исходя из этого, следующим этапом экспериментальной работы явился выбор музыкальных произведений и составление программ. Были выделены следующие виды функциональной музыки: встречающая музыка, музыка вработывания, успокаивающая музыка. Цель данных программ заключается в создании благоприятной эмоциональной атмосферы в классе, облегчении перехода к учебной деятельности, снятию усталости и умственного напряжения школьников.

В процессе данного исследования было выяснено, что функциональная музыка, вводимая в различные периоды учебного дня, выступает эффективным средством повышения работоспособности учащихся.

Результаты исследования показали, что использование функциональной музыки способствует созданию благоприятного фона интеллектуальной деятельности учащихся, поднимает их настроение, облегчает переход к учебной деятельности. Применение бодрой музыки повышает активность, улучшает самочувствие младших школьников, что свидетельствует о значительном уменьшении утомления и усталости.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский - т.н.: Совр. Сл. - 1998.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лю Ян, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Повышение качества учебного процесса в начальных классах – одна из важнейших задач, поставленных перед педагогами. Однако её осуществление должно проходить не за счёт дополнительной нагрузки на учащихся, а через совершенствование форм и методов обучения. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, особенно при работе с младшими школьниками. Именно игра, как главный компонент

познания мира, на наш взгляд, позволяет вызвать интерес учащегося к предмету и этим способствует активному закреплению и углублению полученных знаний на уроке.

Необходимость использования игровых форм обучения в младшем школьном возрасте определяется рядом причин:

- игровая деятельность, как ведущая в дошкольном возрасте, ещё не потеряла своего значения у младших школьников;
- освоение учебной деятельности, включение в неё детей идёт медленно;
- имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления;
- недостаточно сформирована у младшего школьника познавательная мотивация.

На сегодняшний день по-прежнему существует необходимость рассмотрения исследуемой проблемы, поскольку остаются недостаточно изученными аспекты практического применения игровой деятельности на уроках музыки в младшей школе.

Объект исследования – познавательный интерес младших школьников на уроках музыки. *Предмет исследования* – игра как средство формирования познавательного интереса.

Цель работы – теоретически обосновать и апробировать методику развития познавательного интереса к музыкальной деятельности у младших школьников посредством игровой деятельности.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть теоретические основы и структуру познавательного интереса;
- 2) выявить специфику игры как категории познания;
- 3) определить место игровой деятельности в процессе обучения младших школьников на уроках музыки;
- 4) разработать и экспериментально проверить эффективность использования игры как средства формирования познавательного интереса младших школьников.

Методы исследования:

теоретические (анализ и обобщение философской, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; метод анализа, синтеза, обобщения и моделирования);

эмпирические (педагогическое наблюдение, изучение опыта работы учителей музыки, педагогический эксперимент);

социологические (беседа с учителями и учащимися);

интерпретационные (количественный и качественный анализ полученных данных).

Основная часть. В научных работах познавательный интерес рассматривается как позитивный избирательный процесс, направленный на формирование стремления к познанию объекта или явления, к овладению видами деятельности, расширению кругозора и реализации творческого потенциала личности [1, 2]. Основные критерии развития познавательного интереса младших школьников на уроках музыки – эмоциональные проявления, мыслительная активность, стремление к преодолению трудностей познавательного характера [3].

Выявление специфики игры как категории познания позволило определить сущность самого феномена игры: игра является свойственной человеку деятельностью и должна применяться на протяжении всей его жизни – как способ освоения мира; для человека игра носит социокультурный характер, является наиболее естественной формой обучения и стимулирования интереса к учению; игра, как деятельность, является своего рода переходным этапом к другим видам деятельности (важна связь игры и процесса обучения, а также значимость игры как источника интереса) [4].

Анализ игры как *метода обучения* позволил сделать вывод о том, что игровой подход не только естественен для преподавания искусства, он представляется доминирующей формой введения детей в специфику художественной деятельности. Игра естественным образом включает ребёнка в процесс познания музыки, позволяет моделировать любые изучаемые явления и процессы, активизирует важнейшие психические процессы ребёнка: эмоции, внимание, память, интеллект. Игра позволяет организовать и воодушевить детей в процессе занятий, ярче запечатлеть в сознании ребёнка моделируемые музыкальные процессы. Играя, ребёнок переживает в действии воспринимаемые и изучаемые музыкальные явления и процессы, вначале постигает их суть, а затем – терминологию. Игра является одной из важнейших форм организации учебной деятельности учащихся, оказывающей влияние на все сферы сознания личности (когнитивную, эмоциональную, волевою) [5].

В основе методики развития познавательного интереса лежит программа, основанная на игровом подходе к преподаванию музыки в общеобразовательной школе. Результаты опытно-поискового исследования позволяют говорить о том, что уроки музыки, построенные на игровых заданиях, способствуют развитию познавательного интереса детей, их мыслительной активности и эмоциональной отзывчивости к музыке, а также способствуют оптимизации учебного процесса, активизации творческого потенциала школьников и дают возможность диагностировать степень сформированности познавательного интереса к музыкальной деятельности.

Заключение. Игра представляет собой потенциальный инструмент активизации познавательных способностей детей, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности. Для этого следует учитывать особенности игры как педагогического средства и строить организацию игровой работы в школе с учётом её специфики. Для формирования познавательного интереса средствами игры учитель должен поставить конкретные цели, ориентированные на получение данного результата.

Список цитированных источников:

1. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьёзного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т.А. Апинян; Санкт-Петербургская гос. Консерватория; ин-т народов Севера; Рос. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка: сб. тр. / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 224 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с. – (Классическая учебная книга).
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах. Т. 1 / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
5. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1971. – 351 с.

СРЕДСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ярош М.С., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташев С.А., кан. пед. наук, доцент

Дистанционное обучение на сегодняшний день уже не кажется каким-то новшеством. Все больше людей стремятся получить не только основное образование (среднее, средне-специальное, высшее образование), но и дополнительное обучение, онлайн-обучение, онлайн-курсы и т.д. Образовательные центры и сетевые платформы предполагают разные учебные курсы, а университеты вносят отдельные элементы дистанционного обу-

чения ориентированные на концептуальную модель дистанционного образования. Существует мнение, что дистанционное обучение – это «образование будущего», которое имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным (академическим) образованием. В первую очередь, появляется возможность обучаться в удобное время, в удобном темпе и совмещать с основной профессиональной деятельностью.

Благодаря информационным технологиям можно без труда освоить различные гуманитарные и естественнонаучные области, но также выучить иностранный язык или обучиться основам игры на музыкальном инструменте.

Переход на дистанционное обучение в специальных музыкальных учреждениях (ДШИ, музыкальные колледжи, колледжи искусств, академия музыки и т.д.) является своего рода проблемным и неоднозначным. Внедрение в образовательную деятельность дистанционных технологий создают ряд вопросов и сомнений, причина которых является – практическая ориентированность специальных музыкальных дисциплин. Наше исследование предполагает анализ средств дистанционного обучения для развития чувства ритма учащихся на уроках фортепиано в детской школе искусств.

Цель работы – раскрыть возможности использования технологий дистанционного обучения в музыкальном образовании.

Дистанционное обучение (онлайн-обучение) – это способ обучения, основанный на использовании информационно-коммуникационных технологиях, посредством Интернет-ресурсов. Дистанционные технологии включают в себя такие качества, как *мобильность, доступность и демократичность*. Такое обучение предусматривает общение преподавателя и учащегося на расстоянии, с помощью интернета и онлайн-сервисов. Ученики могут прослушать лекцию, получить консультацию, необходимые материалы от преподавателя [1].

Учебный процесс с применением дистанционных технологий основывается на сочетании аудиторной и самостоятельной работы учеников на основе электронных учебно-методических комплексов и иной учебной, научной и методической литературы. Самостоятельную работу ученик может осуществлять дома с домашнего компьютера, телефона, либо ноутбука.

Теоретическую информацию, необходимую для решения учебных задач, поставленных педагогом для обучающегося удобно использовать с помощью интерактивных лекций. *Интерактивная лекция* – это средство обучения, включающие теоретическое наполнение и практические задания в виде интерактивных тренажёров. Лекция создаётся посредством Интернет-ресурса для создания интернет-презентаций или Web-страниц с функцией встраивания интерактивного контента. Задания излагаются в виде викторины, опроса, теста с выбором или вводом ответа, интерактивного видео и мн.др [2, с. 23].

Наиболее эффективно в дистанционном обучении применение *видеолекций*. Учебный материал воспроизводится в системе виртуальной информационно-образовательной среды, с использованием слухового и зрительного каналов восприятия информации. Обучение с использованием видеолекций применяется при проведении групповых занятий с учащимися для организации индивидуальной самостоятельной работы. Преимуществом является и то, что ученику, имеющему USB или CD - DVD-накопители, не требуется конспектировать учебный материал, его можно прослушать, распечатать.

В режиме *видеосвязи* занятия удобно проводить: групповые – в формате уроков-видеоконференций на базе *платформы Skype*, индивидуальные – в форме онлайн-общения педагога и ученика с помощью *мессенджеров (Skype, Viber, WhatsApp)*. Самый распространённый способ общения педагога с учеником осуществляется *посредством Skype*. В этом приложении, общение происходит в режиме реального времени, изображение с веб-камеры поможет педагогу контролировать действия при игре на музыкальном

инструменте, узнать задания и выполнять их. Дополнительное общение возможно с применением *интернет-ресурса E-mail*, найти и прослушать произведения в *веб-ресурсе Youtube* и др.

Широкие возможности предлагает *платформа Moodle3*. Теоретический материал в Moodle может быть изложен, как лекция, видео или аудио-лекция (с использованием сторонних веб-ресурсов, например, YouTube. Необходимый материал кратко излагается в виде текста, схем, рисунков.

Существуют доступные платформы для создания контента онлайн занятий [3, с. 124]:

- *ZOOM* – платформа позволяет демонстрацию экрана вместе с видео собеседников; выделяет информацию на экран; разбивает участников на пары во время групповых уроках; бесплатное безлимитное пользование для индивидуальных уроков.
- *BigBlueButton* – показ презентаций в формате PowerPoint; загрузка и показ документов в формате PDF; трансляция видеоизображений с камеры; общение голосом, по средствам микрофонов; общение в чате, как групповое, так и индивидуальное.
- *Vimbox* – в этом сервисе есть необходимые материалы для преподавателя, задания, аудиодорожки, видео и заметки; видео собеседника демонстрируется одновременно с материалами; встроенный словарь.
- *FreeConferenceCall* – в программе качественное видео и звук; бесплатное общение без лимита по времени; демонстрация экрана вместе с видео; возможность записи урока.
- *EzTalks* – качественная связь; демонстрация экрана вместе с видео участников; функция whiteboard и записи; возможность проводить опрос.
- *Hangouts* – бесплатная платформа, простая в использовании, не требуется логин и пароль, а также ID комнаты; встречи можно проводить в прямом эфире.
- *Google Meet* – в сервисе синхронизация с контактами в гугл-аккаунте; присоединиться можно как через браузер, так и через приложение для Android или iOS; совместное использование экрана для предоставления документов, электронных таблиц или презентаций; на экране могут отображаться 16 участников в режиме «Мозаика».

Дистанционное обучение в музыкальных учреждениях возможно и может стать временным решением, как альтернатива традиционному обучению при условии адаптации его к специфике музыкального искусства и творчества. Однако необходимо помнить, что освоение и обучение учащимися с помощью дистанционных технологий зависит прежде всего от того, насколько полно и развернуто сформулирован дистанционный учебный курс.

Список цитированных источников:

1. Горбунова, И.Б. Музыкально-образовательный проект в системе общего музыкального образования / И.Б. Горбунова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6. – С. 321–322.
2. Загуменов, А.П. Встраиваемые приложения для музыкальных программ / А.П. Загуменов. – М.: «ДМК», 2000. – 58 с.
3. Полозов, С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование / С.П. Полозов. – Саратов: Ун-та, 2002. – 208 с.

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

РЕСУРСО- И ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЗЕЛЕННЫЕ ШКОЛЫ» (ОПЫТ РАБОТЫ В ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 12 Г. ВИТЕБСКА ИМЕНИ Л.Н. ФИЛИПЕНКО»)

Алексеева Т.В., учитель

(г. Витебск, ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко»)

В условиях стремительного развития научно-технического прогресса, максимального использования природных источников общество постоянно находится в размышлении об экономии важных ресурсов. Детей необходимо научить «ценить и понимать окружающий мир предметов как результат труда людей, воспитывать привычку беречь природные богатства – воду, тепло, электроэнергию. Обогащая представления о разнообразии и в то же время ограниченности природных ресурсов своего края, педагог должен подчеркнуть зависимость человека от природы, характера взаимодействия с ней, необходимость рационального и нравственно-экономического использования природных богатств» [1, с. 9]. Это будет способствовать приобретению у учащихся таких качеств, как бережливость, организованность, ответственность, умение планировать свою деятельность, добиваться максимальных результатов при минимальных временных затратах.

Проект «Зелёные школы» – комплексная образовательная программа, которая направлена на формирование у учащихся ответственного отношения к природе, экологически грамотного поведения. Координируется проект Министерством образования Республики Беларусь и Министерством природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь.

ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко» с 2020/2021 учебного года приступила к реализации данного проекта. На официальном сайте учреждения образования (<https://sch12.pervroo-vitebsk.gov.by/>) размещена вся необходимая информация в разделе «Зелёные школы». Во вкладках «Биоразнообразие», «Энергосбережение», «Обращение с отходами», «Качество атмосферного воздуха», «Информационно-экологические мероприятия по работе с местным сообществом» можно ознакомиться с выполненными учащимися школы практическими заданиями, увидеть фотоотчёты различных мероприятий, пройти квест по энергосбережению. Находятся там и памятки для семей учащихся по рациональному использованию энергии дома, памятки по минимизации объемов образования отходов, графики расхода горячей и холодной воды в ГУО «СШ № 12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко».

Учащиеся ведут непрерывную работу по изготовлению наглядного природоохранного информационного материала. В открытом доступе в учреждении образования имеются интерактивные стенды с информацией по эффективному природопользованию. Ребята проводят обучающие экскурсии для разных возрастных групп учащихся и гостей школы.

Недавно стал функционировать сайт «Придвинская академия энергосбережения».

В 2020/2021 учебном году на методическом объединении учителей начальных классов было принято решение о проведении в рамках декады по энергосбережению тематической недели «С уважением к энергосбережению», целью которой было формирование экодружественного образа жизни у учащихся и воспитание мотивации к рациональному использованию ресурсов дома и в учреждении образования.

У всех учащихся на первой ступени общего среднего образования состоялся информационный час «Берегите ресурсы Земли!».

Третьеклассники приняли активное участие в проектной неделе (11–17.11.2020). Работа велась по созданию следующих проектов: «Гидроэлектростанции Беларуси», «Энергосбережение – дело каждого», «Энергия мирного атома», «Изучить её сумеи-ка: вред и польза батареек». Учащиеся оформили памятки «Сохраним энергию вместе!», посетили виртуальную лабораторию «Можно ли изготовить батарейку из овощей и фруктов?», приняли участие в практическом занятии «Кто считает киловатты?», выпустили информ – дайджест по теме своего проекта, провели мини-исследование ресурсопотребления дома, приняли участие в анкетировании по энергосбережению, а также в создании видеороликов, презентаций. Видеоролики выложены в сеть-интернет, продемонстрированы на родительских собраниях.

В каждом классе была организована работа «Творческой мастерской», в которой ребята продумывали макеты поделок для украшения быта из уже отработанных материалов; прошла выставка «Вторая жизнь одноразовой посуды».

Первоклассники с удовольствием участвовали в акции «Выключи свет!», в ходе которой старательно заполняли «Экран энергосбережения».

Для учащихся III–IV классов состоялся второй тур школьной Олимпиады по математике «Энергия мысли». В конкурсные задания были включены задачи на энергосберегающую тематику.

Учащиеся IV классов проявили свои творческие способности в литературном вернисаже «Сочини экологическую сказку», написав сочинение «Необычные приключения дождевой капли».

В семи группах продленного дня был проведен квест «Дело маленькое – польза большая!». Пройдя все уровни квеста, ребята сумели показать свою эрудицию по вопросам ресурсосбережения. Воспитатели организовали видеолекторий: просмотр мультипликационного фильма «Энергия Солнца». Под девизом «Продлить жизнь книг – значит сохранить дерево!» учащиеся участвовали в акции «Книжкина больница» по ремонту книг классной библиотеки.

Успешно прошла «Эстафета бережливых», в ходе которой ребята имели возможность вместе с героями Капелькой, Угольком и Лампочкой поучаствовать в спортивных играх и конкурсах по теме бережного отношения к ресурсам.

Участие в неделе «С уважением к энергосбережению» приняли все учащиеся первой ступени общего среднего образования. Мероприятия имели результат, вызвали большой интерес у учащихся.

Педагоги учреждения образования эффективно используют в своей деятельности интеграцию идей энергосбережения в учебный процесс. Это решение экологических и экономических задач на уроках математики; выполнение олимпиадных заданий; запись тематических предложений или текстов на уроках белорусского и русского языка; использование стихов и рассказов, разгадывание загадок, разрешение проблемных ситуаций по данной тематике на уроках литературного чтения, по предмету «Человек и мир», «ОБЖ».

Были проведены открытые тематические учебные занятия. Они показали, что учителя находятся в постоянном поиске интересных способов введения вопросов энергосбережения в преподаваемые учебные предметы. Это способствует воспитанию у учащихся элементарной культуры бережного энергопользования, созданию устойчивой мотивации учащихся к рациональному использованию энергетических и природных ресурсов, привитию навыков бережливости, воспитанию ответственности за окружающий мир.

Следует отметить урок «Сравнение двузначных чисел» во 2 «Д» классе, который был направлен на выработку алгоритма сравнения двузначных чисел, умения решать за-

дачи на разностное сравнение чисел пользуясь схемами и таблицами. Ребятам была доведена информация о янтаре как источнике тока. Был показан опыт с шариком по получению статического электричества. На этапе устного счета учащиеся решали практико-ориентированные задачи на энергосберегающую тематику.

Во 2 «Б» классе по теме «Единица измерения длины. Метр» логически связаны были между собой все этапы урока. Использовались игровые приёмы, введение сказочных персонажей (Гномы–электроны), практико-ориентированные задачи, выполнение задания на карточке с последующим самостоятельным выводом о том, какой вид лампочки экономически выгоден, решение задач с практическим содержанием по расходу электроэнергии дома, тематическая физкультминутка под музыку «Вместе ярче!», домашнее задание в виде задачи по итогам отчета энергопатруля, рефлексия в виде лампочки с лучами. Удачно были подобраны эпиграф и девиз урока, загадка про электричество.

Урок математики во 2 «Г» классе по теме «Простые задачи на нахождение уменьшаемого» был представлен в виде урока-экспедиции. Вместе с героем Берегошей – академиком бережливости – ребята «покоряли» математический полюс. Карта маршрута включала проверку готовности к экспедиции (проверка домашнего задания), «Математическую разминку» (устный счет), путешествие в долину компонентов и город задач, отдых на привале у Берегоши. Учащимся был предложен дополнительный материал о солнечной энергии, что увеличило методическую ценность урока. На этапе закрепления второклассники решали разноуровневые текстовые задачи про лампочку, мобильные телефоны. От имени Берегоши они были подведены к выводу о необходимости использования энергосберегающих лампочек, своевременного и правильного отключения зарядных устройств для мобильных телефонов.

В ходе урока во 2 «В» классе «Закрепление нумерации двузначных чисел от 21 до 100» активизация внимания второклассников к проблеме ресурсосбережения проходила с использованием заданий от гостей урока – Гнома-Эконома и его друзей: Водяши, Теплоши, Экоши. В сценарий урока был удачно включён просмотр видеоролика, который заставил задуматься учащихся об отношении человека к Земле и её ценностям.

Таким образом, в ГУО «СШ №12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко» ведётся огромная работа по формированию у учащихся навыков бережного отношения к природным ресурсам, экономии электроэнергии, сортировке отходов.

Список цитированных источников:

1. Литвина, Н.В., Варанецкая-Лосик, Е.И. Формирование основ экономической культуры у детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Н.В. Литвина, Е.И. Варанецкая-Лосик. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 63 с.

ЗАЩИТА ПРАВ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Азаренок К.Н., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Научный руководитель – Ростовская О.М., канд. филос. наук

Введение. В настоящее время проблема прав и свобод ребенка занимает одно из важных мест в правовой теории и практике. Она в концентрированном виде отражает всю сущность политической системы общества, содержание, направленность и эффективность деятельности государства. В Республике Беларусь принят достаточно широкий спектр нормативных актов, которые обеспечивают права детей. Эти правовые документы содержат конкретные нормы, гарантирующие права и интересы семьи и детей.

Цель работы – на основе Закона Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначить общие базисные права детей.

Основная часть. Соблюдение и защита прав детей представляет собой необходимую часть права, определенную форму выражения его основного содержания. Правовая защита детей соотносится со сферой социальных отношений, а механизм защиты прав ребенка вырабатывается государством и международным сообществом и закрепляется в соответствующих правовых документах.

Важнейшим документом Республики Беларусь, имеющим высшую юридическую силу, считается Конституция. После Конституции Республики Беларусь Закон № 2570-XII «О правах ребенка» от 19.11.1993 г. является основным, касающимся прав и интересов ребенка. Права детей, установленные законом государства, не могут быть ограничены. Также права и интересы детей регулируются международными договорами, в разработке и подписании которых принимала участие Республика Беларусь.

Для реализации прав детей созданы соответствующие организации. Согласно статье 3 Закона Республики Беларусь «О правах ребенка», права детей обеспечиваются в установленных структурах государственных органов, которые в своих действиях по отношению к детям руководствуются идеей приоритета защиты их интересов. К ним относятся: комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, прокуратура и суд, а также другие уполномоченные законодательством Республики Беларусь организации, которые в своей деятельности руководствуются приоритетом защиты прав и законных интересов детей.

Права детей делятся на имущественные и личные неимущественные. Причем последние возникают по поводу товаров, которые лишены экономического содержания, тесно связаны с индивидом и имеют конкретные причины их возникновения и прекращения.

К числу основополагающих общих прав относятся:

- право на жизнь (неотъемлемое право любого человека; в Республике Беларусь смертная казнь и пожизненное лишение свободы не могут быть применены к несовершеннолетнему);

- право на охрану и укрепление здоровья, бесплатную медицинскую помощь (она, в частности, включает обеспечение соответствующих условий для жизни и здоровья матери и ребенка во время беременности, родов и в послеродовый период);

- равенство детей без различия по расовому, национальному, половому, социальному и имущественному признакам и иным обстоятельствам (в Республике Беларусь все дети имеют равные права);

- право на гражданство;

- право на достойный уровень жизни (каждый маленький член общества имеет право на получение всех условий, необходимых для его нормального роста и развития – как физического, так и психического);

- право на личную неприкосновенность, защиту от эксплуатации и насилия (несовершеннолетние должны быть защищены от любого вида насилия или унижения, в частности, от принуждения к противоправным действиям);

- право на определение отношения к религии (никто, включая родителей, не имеет права навязывать ребенку какие-либо религиозные взгляды);

- право на проживание в семье, наличие жилища и другого имущества;

- право на защиту собственных прав и интересов, защиту чести и достоинства;

- право на льготный проезд;

- право на образование, труд и отдых;

- право на свободу объединений, получение, хранение, а также распространение информации и свободное выражение мыслей.

Семейное право включает такие права ребенка, как право на имя, отчество, фамилию; возможность воспитываться в семье; право общаться с родителями и другими родственниками.

Личность ребенка является неприкосновенной, должна быть защищена от всех видов эксплуатации, физического и психического насилия, жестокого или неуважительного отношения, в том числе со стороны родителей. Это право – одно из ключевых, определяющих защиту детей.

Детям, оказавшимся в экстремальных ситуациях, обеспечивается право на срочную безвозмездную помощь, удаление из опасной зоны и получение необходимых медицинских услуг, право на воссоединение с семьей. Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» запрещает вовлечение детей в военные действия и вооруженные конфликты, пропаганду среди детей войны и насилия, создание детских военизированных формирований [1].

Заключение. Защита прав детей является одним из приоритетных направлений в государственной и правовой системе Республики Беларусь. Общие права, обозначенные выше, являются основополагающими, а их соблюдение – гарант развития гуманистических тенденций в современном белорусском обществе.

Список цитированных источников:

1. О правах ребенка [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 19 ноября 1993 г., N 2570-XII: в ред. от 11.05.2016 N 362-3 // Кодексы, законы и законодательные документы Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://belzakon.net>. – Дата доступа: 10.01.2021.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z

Ананченко К.Г., выпускница

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

Научный руководитель – Ярош Д.М., магистр пед. наук

Теория поколений, разработанная американскими учеными в конце XX века, описывает повторяющиеся поколенческие циклы. Согласно данной теории, каждые 20–25 лет рождается новое поколение людей, имеющих сходные ценности, привычки и особенности, черты характера, которые выделяют их на фоне всех остальных и затем повторяются у будущих поколений. Под поколением в рамках рассматриваемой теории понимается общность людей, рожденных в определенный исторический период и являющихся носителями схожих ценностей, сформированных под воздействием общих факторов.

Американские ученые дали название и составили характеристику для каждого из поколений начиная с 1433 года. К поколениям, живущим в XXI веке, относятся: Поколение GI (1900–1923 гг.), Молчаливое поколение (1923–1943 гг.), Бэби-бумеры (1943–1963 гг.), Поколение X (1963–1984 гг.), Поколение Y (1984–1998 гг.), Поколение Z (1998 г. по настоящее время).

«Поколение Z», «цифровое поколение», «сетевое поколение», «цифровые аборигены» («digitalnatives») – все эти словосочетания используются сегодня для обозначения поколения детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности. Их ценности и установки сильно отличаются от таковых у их предшественников.

Целью данной работы является изучение ценностных характеристик представителей Поколения Z. Задачи исследовательской работы: проанализировать психолого-педагогическую литературу, педагогический опыт по теме исследования, разработать

форму опроса для данного педагогического исследования, изучить ценностные характеристики представителей Поколения Z средствами информационно-коммуникативных технологий, проанализировать результаты данного исследования.

Поколения сменяют друг друга, а для образования всегда остаётся открытым вопрос их изучения, поиска актуальных форм, способов и методов психолого-педагогического воздействия. Многие считают, что современные дети не способны учиться, но, возможно, это мы не можем подстроиться под них. У поколения Z свои особенности, вместо того, чтобы их отвергать, нам нужно понять их и приспособиться.

Говорят, представители поколения Z станут самым предприимчивым, разносторонним и образованным поколением из всех. В сети Интернет можно найти много материала, описывающего поколенческие характеристики детей XXI века, однако недостаточно эмпирических исследований в данной области. Какие же они представители поколения Z?

В данном исследовании был применен опросный метод смешанного анкетирования, который был создан и проведен с помощью Google Forms, приложения для администрирования опросов. В исследовании приняло участие 200 человек (1998-2004 года рождения), учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова. Опрос включал 20 вопросов следующих тематических блоков: коммуникации и взаимодействия, образование и развитие, информационная безопасность и социальные сети, тайм-менеджмент и профессиональные предпочтения.

Результаты исследования:

1. Коммуникации и взаимодействия.

Дети 21 века имеют больше друзей в социальных сетях, чем в реальной жизни, для общения большинство выбирает социальные сети (60%) и мессенджеры (42%). Несмотря на мнение о том, что поколение Z домоседы, многие из них любят посещать торговые центры (53,5%), однако 41% опрошенных выбрали покупки в онлайн магазинах. Почти всем случалось учить старших (94,5%), что подтверждает предположение о зарождении префигуративного общества, однако за советом многие все еще обращаются к родителям.

2. Образование и развитие.

Большинство представителей поколения Z (33%) все еще читает книги, многие предпочитают чтение постов в социальных сетях (29%), электронные (25,5%) или аудио (8,5%) книги, однако новую информацию лучше воспринимают в формате видеоролика (38,5%). При необходимости быстро чему-нибудь научиться «зеты» обратятся к поисковым системам (45%) или YouTube (36,5%). По поводу выбора между традиционным (49,5%) и дистанционным (49%) образованием мнения цифрового поколения разделились поровну. Большая часть опрошенных (64%) рассматривает получение высшего образования (статуса магистра, кандидата наук, доктора наук) в качестве цели своей жизни.

3. Информационная безопасность и социальные сети:

Многие представители поколения Z задумываются об информационной безопасности: скрывают личную информацию в социальных сетях (35%), придумывают надёжные пароли и меняют их раз в неделю (22,5%) и даже заклеивают камеру на ноутбуке (14,5%). Почти у всех опрошенных есть телефон (98,5%) с выходом в интернет, «зеты» живут онлайн в популярных социальных сетях (Instagram (59,3%) и Вконтакте (37,2%)), возможно поэтому, когда заканчиваются мегабайты, или по какой-то другой причине, в телефоне нет интернета, большинство из них ощущают себя одинокими (41,5%).

4. Тайм-менеджмент и профессиональные предпочтения

Добросовестный (66%), уверенный (51,5%) и честный (43,5%) – такими качествами, по мнению детей 21 века должен обладать лидер. Многие представители поколения Z оптимистично относятся к неудачам, считая, что неудачи – это возможность попробовать снова (52,5%). Большинство признают, что могут выполнять несколько задач

одновременно(90,5%), что подтверждает предположение о многозадачности «зетов». Результаты опроса так же подтвердили, что дети 21 века ощущают потребность в планировании времени и пусть чуть больше 40% не планируют время, остальные (около 60%) используют планинги (36,5%) и специализированные мобильные приложения (22,5%). Представители «цифрового поколения» хотели бы работать по специальности (36,5%), однако многие рассматривают свой бизнес (29%), фриланс (19,5%), офисную работу (8%) и даже блогинг (7%), желая превратить хобби в полноценную работу (69%).

В рамках данного исследования были приняты попытки эмпирически проследить влияние цифровой социализации и уровня вовлеченности в цифровую деятельность и цифровые коммуникации на профессиональные предпочтения; ценности личности; образование и развитие; взаимодействие представителей поколения Z. Данные исследования можно использовать при планировании образовательного процесса учащихся «цифрового поколения», а также курсов повышения квалификации педагогических работников.

Список цитированных источников:

1. Howe N., Strauss W. 1991. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N.Y.: William Morrow & Company. 538 p.
2. The Fragile Generation Авторы: Джонатан Хайдт (Jonathan Haidt), Леон Сkenaзи (Leon Skenazy). Перевод: Георгий Татевосов. Источник перевода на русском 4td.fm. Первоисточник reason.com
3. Лазло, А. Рассуждения о будущем образования. http://futereruss.ru/young-generation/education/future_of_education.html. Дата обращения
4. Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.М.Прищепа (гл.ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2019. – Вып.10. – С.260-263
5. Поколение Z: те, кто будет после // Из интервью А. Сычёвой с психотерапевтом, кандидатом медицинских наук Марком Сандомирским. – Режим доступа : <http://www.e-xecutive.ru>

ФОРМИРОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Бельская Т.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

В Республике Беларусь охрана репродуктивного здоровья, как и в большинстве развитых стран, является одним из приоритетных направлений социальной политики и здравоохранения. Охрана репродуктивного здоровья представлена совокупностью факторов, методов, процедур и услуг, оказывающих поддержку репродуктивному здоровью и содействующих благосостоянию семьи или отдельного человека путем профилактики и решения проблем, связанных с репродуктивным здоровьем. Как отмечает И.С. Савельева, это является ответом на ряд глобальных мировых проблем, связанных с репродуктивным здоровьем, в частности, низкая информированность населения в вопросах охраны репродуктивного здоровья, высокий уровень аборт, распространенность заболеваний, передающихся половым путем (ЗППП), недостаточное количество услуг здравоохранения по охране репродуктивного здоровья, недостаточное межведомственное сотрудничество по данным вопросам [1, с. 5].

Кроме отмеченных мероприятий, в законодательстве появляется все больше положений, которые регламентируют работу государственных организаций в направлении улучшения репродуктивного здоровья. При различных учреждениях здравоохранения открываются центры планирования семьи и оказания медицинской помощи тем, у кого имеются проблемы с репродуктивной системой, организовываются бесплатные консуль-

тации. В учебные программы ВУЗов добавляются соответствующие дисциплины, в школах проводят лекции и семинары, по проблемам репродуктивного здоровья и сексуального поведения. Большой вклад вносят также международные общественные организации, которые проводят различные мероприятия, внедряют в жизнь оздоровительные и информационно-просветительские программы. В целом стоит сказать, что, несмотря на существующие проблемы, государством взят курс на улучшение ситуации и это уже на современном этапе дает результаты и приносит плоды.

Согласно исследованию Т.И. Курило, большинство факторов, оказывающих влияние на репродуктивное здоровье населения, прежде всего, молодежи, имеют поведенческую и социальную обусловленность. В связи с этим специалисты различных научных областей включаются в поиски решения проблем, связанных с репродуктивным здоровьем. Несмотря на проводимые в этом направлении мероприятия, важная роль принадлежит семье, прежде всего, родителям в организации полового воспитания своих детей [2, с.57]. Учитывая данные условия, недостаточно информированными по вопросам полового воспитания и проблеме сохранения репродуктивного здоровья являются дети-сироты.

В рамках обозначенной проблемы нами было организовано исследование в ГУО «Миорский районный социально-педагогический центр» с целью изучения представлений детей-сирот о репродуктивном здоровье и мероприятиях по его сохранению. В эмпирическом исследовании приняли участие 15 детей-сирот, средний возраст которых составил 15 лет. В качестве основного метода было использовано анкетирование.

Результаты исследования демонстрируют следующее:

1) более трети респондентов (36%) считают, что репродуктивное здоровье – это состояние, оптимальное для деторождения и воспитания здорового потомства; 24% детей-сирот полагают, что это отсутствие заболеваний половой сферы; 22% – состояние полного физического, умственного и социального благополучия в производстве потомства и отношения в семье (это верное понимание термина); 18% респондентов полагает, что это состояние, позволяющее человеку в полной мере испытывать половое влечение (рис.1). Так, более 75% респондентов достаточно узко либо ошибочно понимают термин «репродуктивное здоровье», что, по нашему мнению, связано с отсутствием у них системы знаний по данному вопросу;



Рисунок 1 – Варианты понимания термина «репродуктивное здоровье»

2) относительно осведомленности респондентов о наиболее распространенных заболеваниях, негативно влияющих на репродуктивное здоровье – 40% респондентов знают только названия заболеваний, передающихся преимущественно половым путем, 20% знают только об одном заболевании и 20% знают о многих заболеваниях (рис. 2). Данные результаты свидетельствуют об отсутствии либо недостаточности информирования детей-сирот о способах сохранения репродуктивного здоровья и опасностях, отрицательно влияющих на него. Следует отметить, что все участники опроса знают, что заражение ЗППП можно предотвратить, если использовать презервативы.

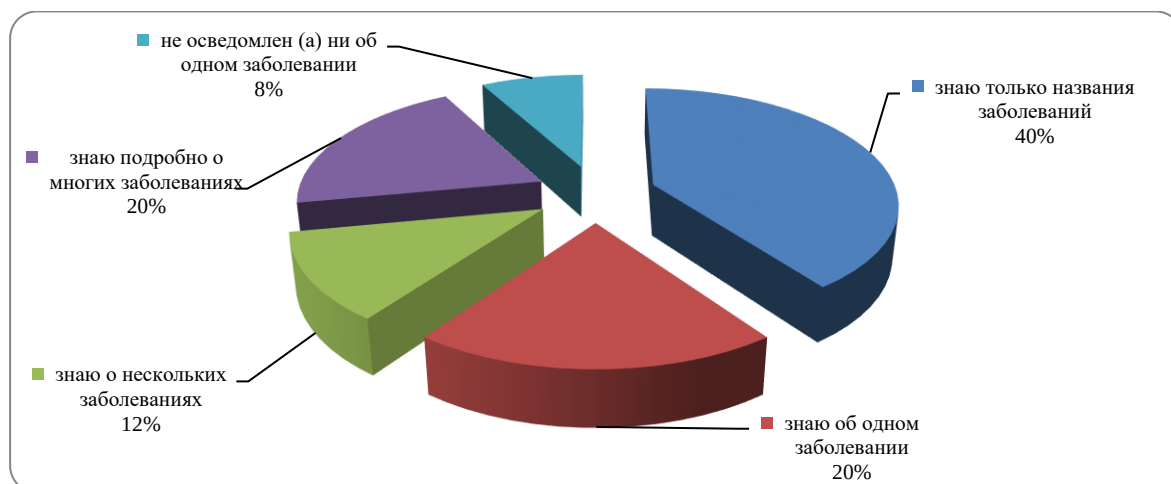


Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «Осведомлены ли Вы о наиболее распространенных заболеваниях, передающихся преимущественно половым путем?»

Таким образом, проблема сохранения и укрепления репродуктивного здоровья, являясь важнейшей частью общего здоровья человека, должна стать частью жизнедеятельности детей-сирот, поскольку отсутствие родительского воспитания в данном направлении и результаты нашего исследования показывают, что в этом направлении наблюдается острая необходимость. Информирование детей-сирот по вопросам репродуктивного здоровья, индивидуальное консультирование, встречи с подростковыми врачами либо гинекологами / урологами позволит качественно восполнить «пробелы» в вопросах полового воспитания, профилактики ЗППП, ранней беременности и сохранит репродуктивное здоровье детей данной категории.

Список цитированных источников:

1. Курило, Т.И. Формирование ценностного отношения подростков к репродуктивному здоровью / Т.И. Курило // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2017. – № 7. – С. 56–60.
2. Савельева, И.С. Репродуктивное здоровье и репродуктивное поведение современной молодежи: перспективы и пути оптимизации: дис. на соис. уч. степ. д-ра мед. наук. – М., 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ V–VIII КЛАССОВ ЧЕРЕЗ РАБОТУ ОБЪЕДИНЕНИЯ ПО ИНТЕРЕСАМ «АГИТБРИГАДА “РЕЦЕПТОР”»

Буйлова В.В., педагог-организатор

(ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники Витебской области»)

В Кодексе Республики Беларусь об образовании задача экологического воспитания является одной из приоритетных в системе образования. Сегодня экологические проблемы в большей степени становятся педагогическими, так как для их решения необходимо сформировать новый тип мышления, в основе которого лежит позиция: человек – часть природы, он должен жить по её законам. Поэтому одним из основных направлений работы ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники Витебской области с 2015 года является экологическое воспитание учащихся в рамках творческого инновационного проекта «Школа экологической культуры».

Смысл экологического воспитания, воспитания экологической культуры личности, на мой взгляд, в формировании у подрастающего поколения ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания.

Актуальность проблемы заключается в том, что воспитание экологической культуры детей – чрезвычайно серьезная задача настоящего времени. Правильно организованное экологическое воспитание оказывает интенсивное влияние на ум, чувства, волю учащегося.

В педагогической практике мы столкнулись с недостаточной сформированностью экологического сознания учащихся, что привело к поиску новых технологий, которые бы заинтересовали школьников и соответствовали бы их возрасту. И обратилась к хорошо забытому старому. Агитбригада – тот инструмент, который обладает мощным воспитательным потенциалом.

Опыт работы показывает, что формирование экологической культуры личности через практическую и проектно-исследовательскую деятельность намного результативней, чем традиционные формы просветительской работы. Учащиеся сами добывают и обрабатывают информацию, а затем представляют ее широкому кругу других людей.

Ребята из объединения разделила на несколько групп, которые целенаправленно участвовали в различных делах:

- группа «Экомены» – ведущие волонтеры школьного экологического отряда «Муравейник»;
- группа «Журналисты» занимается поиском интересного материала об экологическом положении города, района области и республики, разработкой сценарного материала;
- группа «PR-менеджеры» готовит реквизит, разрабатывает визуальный презентационный материал (листовки, презентации, видеоролики и т.д.)

Все ребята (состав может варьироваться) выступают на сцене в составе агитбригады.

Помощь педагога на начальном этапе, конечно, необходима, но постепенно она приобретает консультативный характер.

Сочетание коллективных действий в участии различных конкурсов, конференциях, проектах воспитывает, как умение жить и работать в коллективе, так и самостоятельность, умение принимать решения и нести за них индивидуальную ответственность.

Основные виды деятельности агитбригады по пропаганде экологического воспитания:

- творческая деятельность (создание агитационных программ, видеороликов по природоохранной деятельности и пропаганде эффективного использования энергоресурсов, создание агитационных плакатов, презентаций);

- распространение информации об экологическом положении в республике, районе, городе (через раздачу памяток, оформление информационных стендов);
- проведение, обработка и анализ данных анкетирования и опросов школьников с целью выявления отношения к природоохранной деятельности;
- проведение массовых пропагандистских акций, конкурсов рисунков, плакатов, стенгазет на экологическую тематику;
- проведение классных часов по пропаганде рационального и эффективного использования энергоресурсов, природоохранной деятельности для ровесников и учащихся младших классов;
- выступление агитбригады на общешкольных родительских собраниях.

На этапе оценки результатов деятельности участников объединения по интересам, в рамках воспитательной программы «Агитбригада Гармония», определяется участие каждого ребёнка в работе. После каждого этапа работы участники объединения по интересам предлагается составить отчет или дневник. Эта форма работы очень полезной.

Важным является также то, что агитаторы, становясь в ряды членов агитбригады, показывают пример своего равнодушия к самым сложным и порой не детским проблемам жизни окружающего их мира, призывая к их решению своих сверстников и даже взрослых. Более того, агитируя других к исполнению гражданского долга, агитатор публично провозглашает свои жизненные убеждения, что вряд ли позволит ему нарушить их в дальнейшей жизни.

За 2017–2020 учебные года ребята приняли участие в 40 мероприятиях, результативно выступили на 17 районных и областных конкурсах экологической направленности (приложение 3), состоялось 6 выступлений на общешкольных родительских собраниях, проведено более 15 широкомасштабных акций. Большинство мероприятий было сконцентрировано на экологических проблемах Чашникского района и поиска способа их решения.

Анализируя результаты эффективности работы объединения по интересам в рамках программы «Агитбригада «Гармония», используя показатели сформированности экологической культуры, можно сделать вывод, что использование экологической агитбригады способствует формированию экологического сознания учащихся, эффективному усвоению норм и ценностей экологического воспитания, повышению мотивации к самостоятельному освоению знаний, активизации познавательной деятельности учащихся, способствует формированию самостоятельной, творческой деятельности.

Список использованных источников:

1. Вербицкий, А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования / А.А. Вербицкий // Педагогика. - 1997 - № 6 - С. 31-36.
2. Кашлев, С.С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобразовательных учреждений / С.С. Кашлев. – Минск: Беларусь, 2003. – 96 с.
3. Клёсов, К.С. Роль кружковой работы в формировании экологической культуры учащихся и здорового образа жизни / К.С. Клёсов, Р.Н. Клёсова // Пазашкольнае выхаванне. – Мн., 2008. – № 1. – С. 18, 19.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании (Раздел I, глава 3, статья 18) – 13 января 2011 года № 234 – З. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 496 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Василёнок К.М., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сысоева И.А., канд. техн. наук, доцент

Одной из важных задач образовательного процесса научить каждого ребенка осваивать и использовать в практической деятельности огромный поток избыточной информации, который оказывает на него влияние. Сформировать культуру поведения в информационной среде и навыки взаимодействия с компьютерными технологиями, без которых становится невозможно плодотворно трудиться, учиться, общаться с окружающими в информационном обществе. Следовательно, важно организовать процесс обучения так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением работал на занятиях, видел результаты своего труда и мог их оценить.

Исходя из этого, в современном мире у педагога появляется новая задача и обязанность. Педагогу необходимо согласовать и грамотно и правильно преподнести информацию ученику. Именно в сфере образования формируются те личности, которые в дальнейшем будут формировать новую информационную среду и работать в ней. Большую роль в этом играет активное применение в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий.

Целью данного исследования является раскрытие проблемы сохранения интереса учащихся на занятиях объединения по интересам.

Материалом исследования послужили методические разработки объединения по интересам "Волшебная шерсть" на базе Сенненского районного центра детей и молодёжи. Используемые методы: исследовательский, описательный, наблюдение.

Для развития данной техники на базе «Сенненского районного центра детей и молодёжи» было открыто новое объединение по интересам «Волшебная шерсть». На первых этапах своей работы, мы столкнулись с некоторыми проблемами, а именно поддержание интереса и мотивации учащихся на занятии.

Для этого на занятиях используется внедрение в образовательный процесс инновационных технологий. Использование компьютера дает возможность воспитать чувство прекрасного, расширять кругозор учащихся, творческий потенциал, позволяет за ограниченное время дать объёмное количество информации и ряд других преимуществ. Применение информационно-компьютерных технологий выступает как средство творческого развития ребёнка.

Каждое занятие должно быть интересным, запоминающимся, ярким, иллюстративным, художественным с использованием новых информационных технологий: компьютерных, аудиовизуальных, мультимедийных. Их применение позволяет увидеть мир глазами мастеров и ремесленников, провести интерактивную экскурсию, познакомиться с культурой и традициями своего народа и многих других народов мира. Всё это обеспечивает компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. Основным преимуществом занятия с использованием компьютерных технологий является усиление наглядности и изобразительности.

Используя возможности программы PowerPoint, разработаны презентации по многим темам дисциплины, которые позволяют разнообразить уроки, обеспечивают аудиовизуальное восприятие материала. Презентации с помощью данной программы, при необходимости можно изменять и дополнять различного рода информацией: изображения, аудио и видео фрагменты.

Применять компьютер может не только учитель при подготовке и во время занятия, но и учащийся в процессе своей работы. Одним из способов является организация проектной деятельности, оформленной в виде презентации. При использовании проектной деятельности учащиеся развивают эстетический вкус и чувство меры, умение работать с компьютером. Благодаря этому они гармонично сочетают текста, иллюстрации и звуки. Развитие этих качеств помогает при дальнейшей практической работе на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Дети с лёгкостью изготавливают объёмные игрушки и композиции по войлоковалянию, разрабатывают эскизы и схемы и многое другое.

Существуют различные компьютерные программы, например, Bead Wicked, Redcafe, Word, Paint, CorelDRAW, Крестик, Biserhelp, Pattern Maker, Win-Stitch, PCStich, Bead Work PCStich, Bead Work. Спектр применения данных программ в учебном процессе достаточно широк. Они используются для создания наглядности, контролирующих тестов, кроссвордов, творческих работ, эскизов, композиций, красивого оформления текстов и пр. Существуют графические редакторы, позволяющие создавать собственные узоры и эскизы для будущих изделий, преобразовывая изображения в схемы для различных техник. Работа в данных программах способствует развитию изобразительной интуиции учащихся, композиционного построения эскиза, подбора цвета изделия.

Компьютерные технологии можно применять и при подготовительном этапе, когда учащийся разрабатывает эскиз будущего изделия. Учитывая все особенности и условия развития современного ребёнка, учащиеся хотят изготавливать игрушки, которые соответствуют их интересам, например персонажей компьютерных игр, фильмов и современных мультфильмов. Такой материал как шерсть позволяет сделать это, главное применить фантазию. Вдохновиться и воплотить свою идею помогает Интернет ресурсы, с помощью которого можно детально рассмотреть понравившегося героя, понять как оно выполнено, из каких деталей состоит и каким образом их лучше сделать. После с помощью педагога определяет следующие основные этапы работы и их последовательность, обучаясь при этом навыкам самостоятельного планирования работы. В большинстве случаев основные этапы работы показываются на экране в виде презентации.

Методы обучения с использованием информационных технологий направлены на формирование творческого самовыражения и творческой активности учащихся, на изучение наследия народных традиций своей страны.

Применение информационно-компьютерных технологий позволяет перевести учебный процесс на качественно новый уровень, так как возникают новые возможности для построения системы работы педагога и учащихся. На занятиях важно создать атмосферу интереса к знаниям, стремление искать, исследовать, творить, развивать смекалку. Поэтому необходимо искать самые разнообразные пути и приемы поддержания познавательных интересов детей в любом виде их деятельности. Очевидно, что развитие познавательных способностей и творческой активности на занятиях зависит от использования инновационных технологий в преподавании предмета.

При сочетании компьютерных технологий с традиционными и нетрадиционными методами и приемами обучения у детей развивается образное, систематическое и логическое мышление, восприятие, память, раскрываются творческие возможности. Использование такого подхода в преподавании декоративно-прикладного искусства является важным средством для формирования личности, дисциплинированности, научного мировоззрения, гуманного отношения ко всему живому, творческого воспитания и развития, повышения уровня образованности.

Также можно отметить, что использование информационно-компьютерных технологий решает ряд задач: обеспечение информационной поддержкой; иллюстрирование; экономия времени и материальных средств; расширение кругозора учащихся. Ребёнок становится активным, заинтересованным, равноправным участником обучения. Он

отходит от стандартного мышления, что позволяет развить стремление к знаниям, повышается интерес к обучению.

Исходя из этого, можно сделать вывод: компьютер является эффективным техническим средством обучения. Компьютерные технологии позволяют не только формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и совершенствовать личность ребенка, развивать его познавательные интересы. Их применение позволяет планировать процесс обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Вырлан И.Б., преподаватель

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

Совсем недавно педагоги боролись за внимание учащихся только с телевидением. В наши дни различные цифровые устройства стали неотъемлемой частью жизни молодых (и не только) людей. В то же время информация, сама по себе, утратила высокую степень значимости. На первый план выходит умение работать с информацией (хранить, обрабатывать, передавать). К тому же современные молодые люди используют Интернет как среду обитания. И для них становится доступной любая информация. Это становится одной из причин снижения мотивации к обучению, что особенно негативно сказывается на подготовке будущих учителей.

Целью исследования является изучение возможностей применения сервисов сети Интернет при обучении будущих педагогов, а также изучение уровня использования данных сервисов в работе учителей, выпускников колледжа разных лет.

В ходе исследования были изучены и применены на практике сервисы Google, средства визуализации информации, сервисы для проведения опросов, голосований, тестирования, сервисы для создания интерактивных упражнений, игр. Среди выпускников колледжа 1998-2013 годов выпуска было проведено анкетирование «Использование сервисов сети интернет в работе педагога».

Для системы образования актуальным становится лозунг: «Современный обучающийся – мобильный обучающийся!». Такой: школьник, студент должен иметь постоянный доступ к электронным образовательным ресурсам и услугам, в том числе в учреждении образования, дома, в дороге. Это касается и других участников образовательного процесса: родителей, педагогических работников, руководителей системы образования разных уровней. Мобильность каждого участника образовательного процесса будет лежать в основе мобильного образования в новом информационном обществе.

Насколько активно применяют возможности сети Интернет педагоги, являющиеся выпускниками колледжа? Чтобы это выяснить, было разработано и проведено анкетирование выпускников 1998 – 2013 годов выпуска.

В своей педагогической деятельности применяют следующие информационные технологии: технологии обработки текстовой информации – 100% опрошенных, презентационные и мультимедийные технологии – 96,4%, сетевые технологии – 85,7%.

При подготовке к проведению занятий используют следующие ресурсы сети Интернет: сайты для педагогов – 89,3% опрошенных, поисковые системы – 82,1%, средства коммуникаций – 67,9%, блоги и сайты других преподавателей – 53,6%, сервисы для создания интерактивных упражнений, тестов, опросов – 39,3%, облачные технологии –

32,1%, сервисы для визуализации информации – 10,7%, личный блог (сайт) преподавателя – 3,6%. Что такое вебинар знают – 92,9% опрошенных, имеют представление – 7,1%. Что такое подкастинг знают – 7,1% опрошенных, имеют представление – 64,3%, не знают – 28,6%. Что такое wiki-сообщества знают – 10,7% опрошенных, имеют представление – 60,7%, не знают – 28,6%. Что такое облачные технологии знают – 67,9% опрошенных, имеют представление – 25,0%, не знают – 7,1%. Что такое контент знают – 64,3% опрошенных, имеют представление – 35,7%.

Для организации самостоятельной работы учащихся и консультаций регулярно применяют следующие сервисы: социальные сети – 64,3% опрошенных, сервисы Google – 46,4%, электронную почту – 32,1%, программы-мессенджеры – 28,6%, сервисы для создания интерактивных упражнений, опросов – 21,4%, свой личный блог или сайт преподавателя – 3,6%.

При этом большинство опрошенных (82,1%) уверенно себя чувствуют при использовании сервисов сети Интернет и считают, что их применение способствует повышению эффективности обучения (96,4%).

Среди проблем, возникающих при использовании сервисов сети Интернет отмечают следующие: несовершенство технической оснащенности аудиторий – 50,0%, отсутствие электронных образовательных ресурсов, полностью соответствующих содержанию учебной дисциплины – 42,9%, отсутствие навыков работы с данными сервисами – 32,1%, отсутствие готовых электронных образовательных ресурсов для непосредственного использования – 8,6%, отсутствие доступа в Интернет или его низкая скорость – 28,6%, некомпетентность учащихся – 7,1%.

Как видим, выпускники колледжа достаточно активно применяют некоторые сервисы сети Интернет в своей педагогической деятельности. Стоит отметить, что всем из них пришлось изучать возможности Интернета самостоятельно.

Большинство преподавателей активно использует поисковые системы, программы-мессенджеры, сайты для учителей-предметников, сайты коллег. Но это лишь небольшая часть тех возможностей, которые открывает перед педагогом Интернет.

В рамках данной работы были изучены и обобщены особенности работы с различными сервисами, среди которых:

- Сервисы Google являются мощным инструментом, с помощью которого можно организовать не только хранение и обработку информации различных видов, но и совместную работу над документами. Есть возможность с помощью Формы Google создать и провести опрос (анкетирование). При этом результаты обрабатываются автоматически. Google Class позволяет организовать взаимодействие с учащимися и коллегами, сэкономив время и деньги на распечатку заданий.

- Средства визуализации информации облегчают восприятие и помогают обрабатывать большой объем данных. Canva – это онлайн-сервис, который позволяет любому человеку заниматься веб-дизайном. На основе шаблонов можно создавать открытки, объявления, плакаты, брошюры, визитки, инфографику и т.д. Все большую популярность в сфере образования приобретают интеллект-карты, облака слов, QR-коды, которые можно быстро создать on-line.

- Сервисы для проведения опросов, голосований, тестирования могут помочь учителю не только быстро оценить знания всех учащихся, но и внести разнообразие в проведение контроля. Classtime, Plickers, Mentimeter – все эти сервисы были опробованы в работе с учащимися колледжа и по достоинству оценены ими, как будущими педагогами.

- Сервисы для создания интерактивных упражнений, игр пригодятся не только учителям начальных классов, но и учителям-предметникам, а также преподавателям колледжа при обучении будущих педагогов. LearningApps – приложение для создания игр и упражнений для тренировки и отработки навыков, которое позволяет не только самим

создавать упражнения, но и использовать упражнения, созданные другими педагогами. Wizer.me – сервис для создания интерактивного рабочего листа, который предлагает широкий выбор типов заданий, использование аудио и видео материалов.

Педагогу, который только начинает применять сетевые технологии в своей деятельности, бывает сложно сориентироваться в многообразии сервисов, предоставляемых сетью Интернет. Результаты данной работы могут быть использованы преподавателями колледжа, которые хотят задействовать сервисы сети Интернет в своей педагогической деятельности, но не знают, с чего начать. Все рассмотренные приложения доступны и просты.

Список цитированных источников:

1. Киселев, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник для бакалавров / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд.-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. – 304 с.

2. Пащенко, О.И. Информационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.

ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ К АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Гурчинская А.Р., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Шабашёва И.В., ст. преподаватель

На современном этапе развития педагогической науки проблемы теоретического и практического характера обострились, необходимость научного решения которых определяется особенностями социокультурной ситуации в обществе. Одной из таких проблем является увеличение массы различных форм вредных привычек, к которым следует отнести алкоголизм. В настоящее время подростковый и детский алкоголизм стал серьезной проблемой. Благодаря индивидуальным психологическим и физиологическим характеристикам психическая и физическая зависимость от алкоголя у несовершеннолетних развиваются значительно быстрее. Это доказывает важность проведения профилактической работы в области алкогольной зависимости.

Особое внимание уделяется профилактике употребления алкоголя в подростковой среде. Профилактические мероприятия для несовершеннолетних должны проводиться с учетом возрастных особенностей. Подтолкнуть детей к употреблению алкоголя может не только ситуация в семье, но и окружающая среда, отношения между сверстниками, тяга к популярности [1, с. 264]. Ряд подростков считает, что употребление спиртных напитков добавит им популярности, свободы, поможет общаться, дружить, наладить личную жизнь. Но простые беседы, показ видеороликов о вреде алкоголя и влиянии на молодой организм имеют невысокую пользу. Подростки нечасто задумываются о собственном здоровье и здоровье своих будущих детей.

Для определения уровня знаний несовершеннолетних об алкогольной зависимости, мы провели исследование. Анкета состояла из 13 вопросов и была составлена по методике А.Н. Маюрова. Также был проведен опросник для определения уровня алкогольной зависимости, состоящий из 15 вопросов, с использованием того же метода. Участниками исследования стали учащиеся 10 класса ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна» в количестве 20 человек (из них 10 девушек и 10 юношей).

На основании интерпретации результатов анкетирования определились следующие уровни знаний об алкоголе: (0 – 7 баллов) – низкий уровень знаний – необходимо

антиалкогольное просвещение; (8 – 21 баллов) – средний уровень – рекомендуется антиалкогольное просвещение; (20 – 26 баллов) – высокий уровень – антиалкогольное просвещение не обязательно.

По данным исследования можно сказать, что большинство подростков (70%) имеют средний уровень знаний об алкогольной зависимости, т.е. они набрали от 8 до 20 баллов и 6 из 20 (30%) – практически не осведомлены в данном вопросе, т.е. набрали менее 8 баллов. Поэтому всем учащимся рекомендуется антиалкогольное просвещение (рисунок 1).

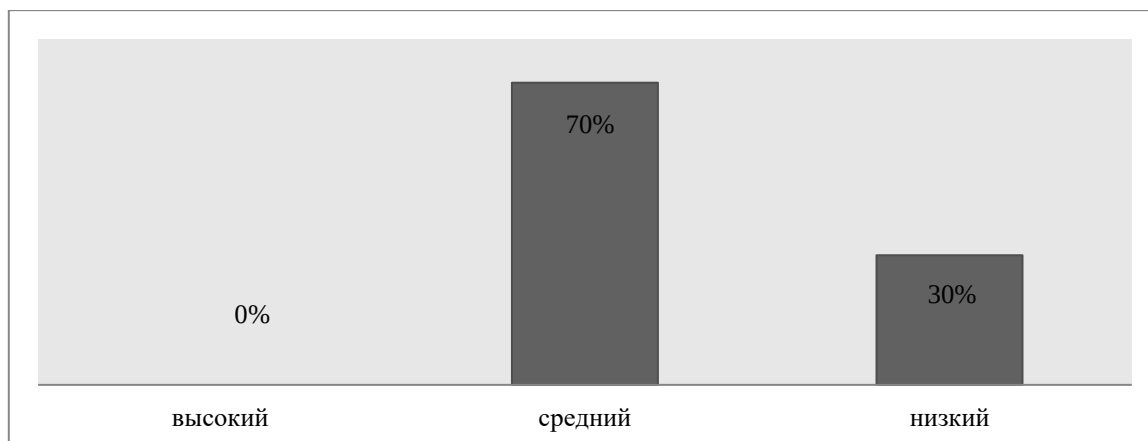


Рисунок 1 – Результаты определения уровня знаний об алкогольной зависимости

Далее нами был проведен анализ анкетных данных по определению уровня алкогольной зависимости (Рисунок 2).

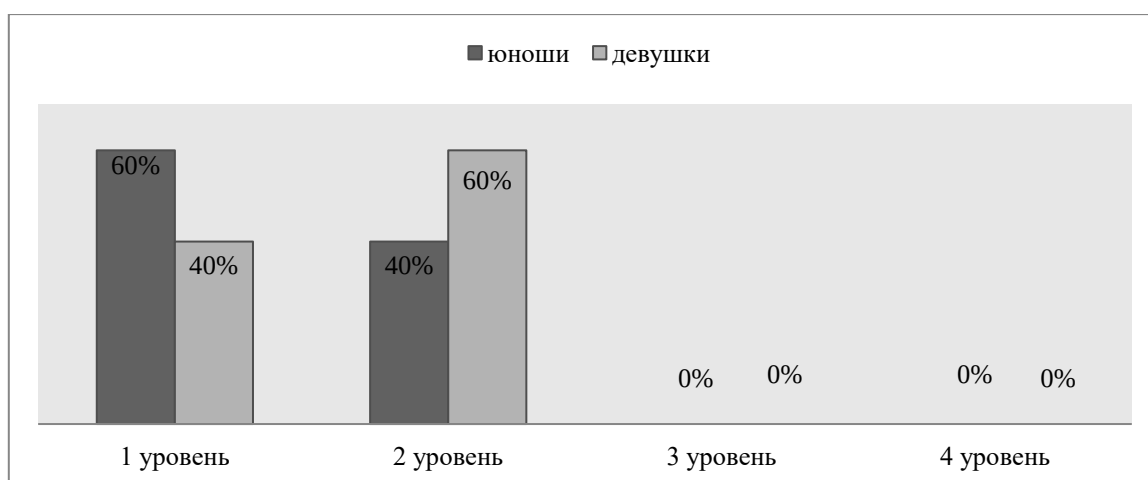


Рисунок 2 – Результаты определения уровня алкогольной зависимости на констатирующем этапе эксперимента

По данным диаграммы можно сказать, что все учащиеся по уровню алкогольной зависимости относятся к 1 (набрали от 0 до 10 баллов) или 2 уровням (набрали от 10 до 23 баллов). Причем, девушки больше склонны ко 2 уровню.

У 40% юношей и 60% девушек наблюдается полная трезвость или единичное и эпизодическое употребление алкоголя, сопровождающееся неприятными ощущениями. Эпизодическое употребление алкоголя сопровождается эйфорией и уже хорошей переносимостью для 60% юношей и 40% девушек. Подростков, у которых наблюдается формирование психической зависимости от алкоголя, сопровождающееся активным стремлением к выпивке в экспериментальной группе не было.

Все вышесказанное указывает на то, что для учащихся риск развития алкоголизма пока снижен, но в единичных случаях ситуация может измениться, т.к. большой процент подростков все-таки уже употребляли ранее алкоголь.

На основании проведенного исследования мы разработали программу профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к алкогольной зависимости.

Данная программа составлена на основе анализа теоретических источников и результатами нашего эмпирического исследования.

Цели:

1) обучающая – предоставить сведения о вредном воздействии алкоголя, достичь отрицательного отношения к алкоголю у учащихся, поддерживать желание поддерживать свое тело в состоянии здоровья.

2) образовательная – с помощью различных форм воспитательной деятельности, увеличить знания обучающихся, приводя к мысли, что жизнь без алкоголя имеет смысл.

Задачи:

1) трансформация отношения детей и взрослых к проблеме алкоголя и образование негативного отношения к алкоголю;

2) агитация в пользу здорового образа жизни;

3) формирование подростковой поведенческой саморегуляции, осознание ответственности за индивидуальное поведение.

Принципы: объективность, причинность, сложность, научность.

Целевая группа – учащиеся 10 класса.

Составленная нами программа направлена, в первую очередь, на устранение элементов отклоняющегося поведения несовершеннолетних, которые находятся в тесной связи с потреблением алкоголя.

Таким образом, 70% подростков выявили средний уровень сведений об алкогольной зависимости. Только 40% мальчиков и 60% девочек имеют полную трезвость или однократное и эпизодическое пьянство, которое сопровождалось отрицательными чувствами. По результатам констатирующей стадии эксперимента был сделан вывод о том, что практически всем несовершеннолетним необходима специальная профилактическая работа.

Список цитированных источников:

1. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 423 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Дорофеева В.С., студентка 4 курса

(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Павлик А.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Ежедневно мы видим учащихся с телефонами, планшетами, ноутбуками, и чтобы завладеть их вниманием, должны хорошо заинтересовать. А что уж говорить о попытке учиться по телефону в период карантина? Поэтому нужно принять во внимание стремительный прогресс современных технологий, использовать их во благо для повышения уровня школьного образования, научиться умело применять для решения образовательных проблем.

На наш взгляд, именно технология смешанного обучения поможет в этом. Соединив оффлайн и онлайн формы обучения-преподавания, мы сможем оптимизировать учебный процесс, что особенно важно в период пандемий.

Конечно, пока школы и родители не обеспечены достаточным количеством нужной техники и не все предметы хорошо продуманы для такого преподавания, можно

начинать действовать уже сейчас. Ведь на самом деле для смешанного обучения важно учитывать специфику предмета. Воспринимать слова «смартфон» и «украинский язык» в одном контексте непривычно, но возможно. Важно, какую цель хочет достичь учитель, какую информацию выбирает и как дети ее обрабатывают, и для каждого составляющего этого процесса подобрать наиболее эффективные средства для этого. Актуальность и важность обозначенной проблемы обусловили выбор темы исследования.

Основная часть. Одной из важнейших задач исследования является определение сущности понятия «смешанное обучение». Как показывает изучение и анализ научных источников по этому вопросу, отечественные и зарубежные ученые трактуют его по-разному. Исследователи называют это явление «смешанным», «комбинированным» или «гибридным» обучением, что связано с особенностями перевода с английского языка слова «blend» - «смешивать», «комбинировать», «соединять» и др. Как и большинство исследователей, «blended learning» рассматриваем как «смешанное обучение», учитывая толкование слов «гибрид» (с греческого ὑβρίδικᾱ - помесь) - комбинация двух или более различных объектов или характеристик, свойств в одном объекте, «смешивать» - нарушать обычный порядок, располагать беспорядочно, «комбинировать» - соединять, объединять или располагать что-нибудь в определенном порядке; объединять общим технологическим процессом или административно [1, с. 300].

По мнению украинских ученых (В. Кухаренко, Ю. Триус, А. Стрюк), смешанное обучение - это целенаправленный процесс получения знаний, умений, навыков в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности субъектов образовательного процесса на основе использования и взаимного дополнения технологий традиционного, электронного, дистанционного и мобильного обучения при наличии самоконтроля учащимся, времени, места, маршрута и темпов обучения.[2]

Во время действия карантина (применение противоэпидемических мероприятий) образовательный процесс в учебном заведении по решению педагогического совета может организовываться таким образом, при котором отдельные темы по учебному предмету (интегрированному курсу) частью учеников класса изучаются очно, а другой - дистанционно (в асинхронном режиме, с возможностью предоставления ученикам поддержки путем проведения консультаций в синхронном режиме). При этом для учащихся определяется очередность очного и дистанционного обучения с целью обеспечения равных условий для получения образования.

Но можно встретить и такое определение смешанного обучения, как «учебная методология, преподавание и подход, который сочетает в себе традиционные методы в классе с компьютерной опосредованной деятельностью для обучения» [3]. Сильной стороной этого обучения, по мнению ученых, является комбинация различных технологий в единый интегрированный учебный подход.

Исследователи выделяют четыре характеристики гибридного обучения:

- включает в себя и старые, и новые технологии;
- нацелено на существующих клиентов;
- пытается выполнить работу технологии, которая существовала раньше;
- не приводит к существенному снижению уровня знаний,

что позволило выявить шесть причин использования смешанного обучения:

- 1) высокий педагогический уровень;
- 2) доступность знаний;
- 3) социальное взаимодействие;
- 4) персональное действие и мотивация;
- 5) экономическая эффективность;
- 6) простота [4].

Как осуществляется реализация смешанного обучения, рассмотрим на моделях, которым присуща своя специфика использования приемов:

Одновременная работа групп. Модель можно использовать, если учеников класса объединить в две группы. Для первой внедряется глазное, традиционное обучение в классе, а для второй в это же время транслируется урок. Затем группы меняются местами. Модель можно применить при условии оборудования класса компьютерной техникой (компьютер или ноутбук подключен к широкополосному интернету, есть веб-камера, микрофон, громкоговорители). Учитель должен иметь цифровые навыки проведения видеоконференций, общения онлайн и т.д.).

В условиях только очного обучения модель также может использоваться, если ученикам после очного взаимодействия предоставляются е-ресурсы для самостоятельного углубленного изучения темы.

Ротации. Ротационная модель с онлайн-станциями. Например, часть класса проходит обучение дистанционно онлайн, а часть - работает с учителем.

Чаще всего в литературе описывают модель «Перевернутый класс». На сайте, блоге или дистанционной платформе заранее размещаются темы, дистанционные практические работы. Задания выполняются дома, а на занятиях обсуждаются непонятные вопросы, углубленно изучается тема. Учитель планирует занятия таким образом, чтобы часть работы была онлайн (тестирование, моделирование, работа в проектах, выполнение упражнений и т.д.). В этой модели учитель должен спланировать работу так, чтобы ученики двух подгрупп имели возможность принять участие и в работе онлайн-станции, и на уроке.

Нагрузка учителя должна остаться прежней. Он работает с каждой группой отдельно в соответствии с расписанием занятий. Например, учащиеся самостоятельно пересматривают видеуроки, а то время, которое высвобождается у учителя, он распределяет между двумя группами учащихся для проведения консультаций. В этой модели ученики должны пройти все станции как в очном, так и дистанционном обучении. Учителя обычно используют время очного обучения для разъяснения материала и углубления понимания учащихся, укрепления социальных отношений между ними.

Подгруппы могут меняться. Например, на одной неделе они работают на основе разделения учеников по алфавиту, а на второй - учитель делит класс в соответствии с работами в учебном проекте. Основным требованием является выполнение образовательной программы. Модель требует от учителя наличия электронных образовательных ресурсов.

В условиях только очного обучения в течение урока учитель перераспределяет работу учащихся с помощью различных методов (онлайн-обучения, например, с использованием мобильных телефонов, обучения в малых группах, а также индивидуальные задания). То есть одна половина класса работает онлайн, а другая - очно, потом они меняются. В этой модели можно создавать групповые проекты (например, совместные презентации уроков или проводить индивидуальные занятия для тех, кто самостоятельно овладел материалом).

У ученика есть индивидуальный график изучения темы. Но при работе с курсами не обязательно проходить все этапы работы. Учитель работает в классе, а потом может оказывать помощь в виде консультаций.

Гибкая модель (Flex-модель, онлайн драйвер). Большинство учебного материала учениками осваивается индивидуально с помощью электронного обучения (например, работа в дистанционном курсе). Для обработки сложных тем можно использовать очные консультации для определенной группы учащихся. По Flex-модели обучение проходит больше в онлайн-режиме. Учитель и тьютор поддерживают учебный процесс, иногда добавляя очные консультации.

Модель можно реализовать в заведении, в котором используются системы управления дистанционным обучением (дистанционные платформы) и предоставляются дистанционные курсы. Учитель или группа учителей должны создать дистанционный курс для уроков (интерактивные видеопрезентации, задачи, тесты, викторины, анкетирование). С помощью статистики посещения дистанционных платформ можно узнать, сколько времени ученики и учитель работали онлайн.

Виртуально обогаченная модель представляет собой модель работы всего учебного заведения, а не отдельного изучения предметов. По этой модели обучающиеся имеют возможность выбирать, когда участвовать в очных, а когда в дистанционных формах обучения, что обуславливает необходимость разработки контента для нее. Она может использоваться для профильного обучения, подготовки одаренных учащихся, обучающихся с особыми потребностями, для подготовки к турнирам, конкурсам, олимпиадам [5].

Заклучение. Смешанное обучение языку и речи не такое сложное, как может показаться в начале, а наоборот - увлекательное и полезное. Год за годом учитель с детьми учит язык в классе в одинаковых условиях. Теперь, хоть и вынужденно, у нас появилась возможность разнообразить как среду, так и средства, методы обучения. Комбинируя дистанционную и очную форму обучения, мы используем технические средства обучения как инструмент для получения знаний. Дети прекрасно воспринимают видеоконтент, поскольку учитель рассказывает, показывает материал, а запись объяснения можно останавливать, просматривать еще раз для повторения или осмысления.

Каждая модель смешанного обучения имеет свои преимущества и недостатки. Их анализ позволяет эффективно использовать каждую из них и выбирать подходящую для учащихся конкретного класса.

Изучение украинского языка и речи приобретает новое развитие, если учитель будет использовать современные возможности и будет иметь связь даже на расстоянии. Теперь учиться и общаться на украинском легче и доступнее.

Список цитированных источников:

1. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions. URL: http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf
2. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упоряд. Воротникова І.П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. – 19-21 с.
3. Кухаренко, В.М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: КП «Міськдрук», 2016. 284 с. URL: <https://qrqo.page.link/vWJsb>
4. Clayton, M. Christensen, Michael B. Horn, Heather Staker. Is K–12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids May. 2013. URL: <http://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>
5. Триус, Ю. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск III. – Кривий Ріг, 2012. – 299-308 с.

ФАРМІРОВАННЯ ПРАЕКТНАЙ КАМАНДИ Ў ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

Іванова Г.У., выкладчык
Вастокава А.У., магістрант
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Пад праектнай камандай звычайна маецца на ўвазе асноўны круг спецыялістаў, непасрэдна якія ўдзельнічаюць у сацыяльна-педагагічным або адукацыйным праекце.

Працэс фарміравання каманды праекта – гэта адукацыя адзінага, цэласнага калектыву, здольнага эфектыўна дасягаць мэты праекта. Сэнс каманднай працы па рэалізацыі праекта заключаецца ў магчымасці сінэргетычнага эфекту ад аб'яднання групавых намаганняў, ведаў і выпрацоўкі групавых рашэнняў.

М. Бір вылучаў чатыры падыходы да фарміравання каманды: мэтанакіраваны,

- міжасобасны,
- ролевы,
- праблемна-арыентаваны.

Першыя тры падыходы ён лічыў асноўнымі спосабамі фарміравання каманд.

Мэтавы падыход (заснаваны на мэтах), які дазваляе членам каманды лепш арыентавацца ў працэсах выбару і рэалізацыі агульных групавых мэтай праекта.

Міжасобасны падыход, дзе асабліва ўвага надаецца паляпшэнню міжасобасных адносін у камандзе і заснаваны на тым, што міжасобасная кампетэнтнасць спрыяе павышэнню эфектыўнасці дзейнасці каманды. Гэты падыход забяспечвае рост групавога даверу, заахвочванне сумеснай падтрымкі, а таксама пашырэнне ўнутрыкамандных камунікацый.

Ролевы падыход мае на ўвазе правядзенне дыскусіі і разважанняў сярод членаў каманды адносна іх роляў. Камандныя паводзіны выражаны зменена ў выніку змены іх выканання, а таксама індывідуальнага ўспрымання роляў.

Праблемна-арыентаваны падыход прадугледжвае арганізацыю загадзя спланаваных сустрэч з групай спецыялістаў у рамках каманды, якія маюць агульныя арганізацыйныя адносіны і мэты. Падыход ўключае паслядоўнае развіццё працэдур па рашэнні камандных праблем і затым дасягненне галоўнай мэты.

У працэсе свайго развіцця каманда праходзіць эвалюцыю ад рабочай групы, якая ствараецца для выканання таго ці іншага віду дзейнасці, да каманды вышэйшай якасці. Як правіла, фарміраванне каманд працякае па чатырох напрамках:

- 1) дыягностыка;
- 2) дасягненне або выкананне задачы;
- 3) камандныя ўзаемаадносіны;
- 4) камандныя працэсы фарміравання каманды.

Галоўная мэта фарміравання каманды – самастойнае кіраванне і пераадоленне сваіх праблем.

Асноўная ідэя ўжывальнай формы працы – гэта фарміраванне адзінай прасторы дзейнасці і зносін у сістэме “бацькі-дзіцяці-педагог”, адзінства патрабаванняў да дзяцей, стварэнне ўмоў для адукацыі бацькоў па розных пытаннях, заахвочванне і ўмацаванне бацькоўскіх аб’яднанняў па захаванні сямейных каштоўнасцяў і перадачы іх сваім дзецям, фарміраванне ўстойлівай думкі, што выхаванне ажыццяўляецца ў сям’і, а дзіцячы сад – памочнік у гэтай працы.

Стала відавочным, што сумесная праца педагога, дзяцей і бацькоў з’яўляецца найкаштоўнейшым інструментам, які дазваляе скласці для кожнага вучня свой выхавальны маршрут, падабраць аптымальны варыянт індывідуальнай працы. Акрамя таго, сумесная праца ўзаемна ўзбагачае ведамі кожнага з яе ўдзельнік.

Вопыт праектнай дзейнасці можа фармавацца з малодшага школьнага ўзросту. Разам з тым навукоўцы адзначаюць розніцу паміж праектаваннем дзецьмі працэсаў жыццядзейнасці, асабліва значных для іх, і ўдзелам у стварэнні праектаў адукацыйных устаноў (уклучэнне ва ўвасабленне задумы іншых людзей). Ёсць цікавыя назіранні з нагоды адрозненняў у падыходзе дзяцей і дарослых да праектавання.

Паводле заўвагі В.П. Бедерхановой, «дзеці часта працуюць у міфалагічным прасторы, іх рух ідзе з будучыні ў цяперашні, у адрозненні ад дарослага, які рухаецца ад мінулага да будучыні, вылучаючы ў мінулым парывы і праблемы».

Вопыт паказвае, што ролі і пазіцыі дзіцяці варыятыўныя. Дзіця здольна выступаць як заказчык, як непасрэдны актыўны ўдзельнік праекціровачным дзейнасці, як эксперт па адносінах да дзейнасці і яе выніках. Пры гэтым праектнае, творчае стаўленне да рэчаіснасці і сябе спалучаецца з пачуццём адказнасці за тыя змены, якія адбываюцца з яго удзелам, у даннай дзейнасці дзіця неаднаразова сутыкаецца з магчымасцю і неабходнасцю праяўляць сваю самастойнасць. У прыватнасці, гэта адбываецца ў сітуацыях, якія патрабуюць:

- прад’яўлення навакольным сваіх уяўленняў аб сабе і аб’екце праектавання;
- вылучэння ўласнага варыянту мэты, адстойвання сваёй пазіцыі ў дыскусіі з аднагодкамі і дарослымі;

- узгаднення сваіх мэтаў і каштоўнасцяў з мэтамі і каштоўнасцямі іншых людзей;

- аналіза сваіх цяжкасцяў і праблем, спробаў знайсці іх прычыны ў самім сабе;
- уменні працаваць разам і карэктаваць свае дзеянні на аснове зваротнай сувязі.

Сумеснасць удзелу ў практнай дзейнасці прадугледжвае ўзаемадзеянне на розных узроўнях. Сярод іх значнымі з'яўляюцца:

- інфармацыйны ўзровень (змястоўны абмен усімі відамі інфармацыі, атрыманай у ходзе практнай дзейнасці – даследчай, навучальнай, дыягнастычнай і інш.);
- практычны ўзровень (сумесная прадметная дзейнасць);
- эмацыйны ўзровень (індывідуальныя і сумесныя ўражанні, перажыванні, якія набываюцца ў ходзе работы над праектам);
- этычны ўзровень (правілы і нормы ўзаемадзеяння).

Узаемадзеянне ў практнай дзейнасці спрыяе павышэнню эфектыўнасці і выніковасці адукацыйнага працэсу, сацыялізацыі, развіццю камунікатыўных навыкаў, прадастаўленню магчымасці выбару зместу і формаў дзейнасці, пашырэнню межаў адукацыйнай прасторы ў цэлым.

Паміж удзельнікамі практнай дзейнасці могуць складацца розныя тыпы адносін:

1) падпарадкаванай кааперацыі, напрыклад, у навучальным праекце, калі педагог прапануе тэматыку, асабіста прыносячы яе ў адукацыйную прастору, і выступае ў якасці галоўнага эксперта;

2) роўнай кааперацыі, якая прадугледжвае пастаяннае супрацоўніцтва і партнёрства паміж непасрэднымі выканаўцамі праекта;

3) сеткавыя адносіны, пабудаваныя па прынцыпе гарызантальных сувязяў, на скрыжаванні якіх (у вузлах сеткі) знаходзяцца каардынатары і лідэры праекта. Удзельнікі сеткі перыядычна на добраахвотнай аснове то актуалізуюць працэс узаемадзеяння, то на нейкі час дыстанцуецца адзін ад аднаго.

Такім чынам, і для дарослага, і для дзяцей, якія выступаюць у пазіцыі суб'екта, практная дзейнасць адкрывае магчымасць ўзаемаўдасканалення. Кожны ўдзельнік праектавання пры гэтым становіцца для іншага своеасаблівым каталізатарам асобнага развіцця. Асабліва прадуктыўныя ў гэтым дачыненні да рознаўзроставыя, шматнацыянальныя аб'яднанні ў праектаванні. Значны педагогічны патэнцыял закладзены ў працэсе пазіцыйнай дынамікі ўдзельнікаў праекта.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛЕЙБЕК-ТЕАТРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Крук В.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. Высокая психологическая напряженность, деятельность по оптимизации всех направлений учебного процесса могут негативно сказываться на самочувствии студентов, что сказывается на их трудоспособности и качестве результатов обучения.

Наиболее часто для диагностики поведения и эмоционального состояния студентов используются специализированные анкеты, социометрические опросники, наблюдение и беседа. Данный список методов постоянно пополняется инновационными формами работы. Одной из таких новинок стал плейбек-театр, который может рассматриваться не только в диагностическом, но и в коррекционном русле.

Основы плейбек-театра заложил Джонатан Фокс и Джо Салас, который в последующем возник как нетрадиционный метод театрального искусства, а после стал использоваться как метод диагностики и регулирования социальных проблем.

Предметом нашего исследования является использование плейбек-театра.

Основная часть. Основная задача плейбек-театра состоит в создании перформанса, в ходе которого каждый участник может рассказать о волнующей его ситуации. Данная ситуация может раскрывать любую проблему или впечатление личности, ее переживания и дальнейшие действия; она может как трагической, так и комической. Задача обученных актеров- отыграть ее, не обсуждая заранее и импровизируя на сцене. Несмотря на спонтанность в перформансе важную роль отводят для ведущего, задачи которого- помощь в вербализации своей истории, поддержание благоприятной обстановки и доверительных отношений между актерами и зрителями.

Интерес у многих исследователей, психологов, представителей творческих специальностей плейбек-театр вызывает по следующим причинам:

Во-первых то, что лежит на поверхности всей деятельности: данный метод является хорошим реакционным ресурсом. Как и многие виды, искусства плейбек-театр- способ организации досуговой деятельности в свободное от учебы время. Так же помогает переключить внимание и снять напряжение от ежедневных проблем и отрицательных эмоций, восстанавливает физическое и психоэмоциональное состояние участника. Значимость перформанса состоит в неординарной организации и неформальной обстановке, которая в то же время доносит до участника ценности учреждения образования, неформальные правила, существующие внутри академических групп и другие особенности, которые сложно передать через ряд определенных правил. Формирование социального поведения человека происходит с помощью взаимодействия с другими людьми, которая возможна в ходе создания людьми общих значимых символов, вызывающих у одного индивида то же самое представление о присущих им значениях, что и у другого [1, с. 69].

Во-вторых, исходя из сути самого метода – спонтанное реагирование и проигрывание личных историй других людей,- является способом организации психологической реабилитации студентов. Он позволяет одному человеку видеть свою проблему со стороны, восприятие ее сокурсниками и друзьями, проанализировать всю ситуацию и прийти к решению этой проблемы, другому же- побывать в роли другого человека, почувствовать его жизнь и проблемы, проявить больше эмпатии. Так же во время проведения плейбека раскрываются естественные поведенческие особенности индивида. В данном направлении плейбек-театр выступает одним из способов поддержания благоприятной психологической обстановки.

В-третьих, плейбек-театр- это инструмент социального взаимодействия. В ходе проведения перформанса выстраивается и укрепляется связь между членами академических групп. Описывая свой метод, Джонатан Фокс часто использовал выражение: «Театр соседей, а не прохожих». Даже если люди до проведения плейбек-театра были не знакомы, то рассказывание личных историй несомненно приводило к возникновению ощущения общности [2, с. 211].

Проведя исследование среди студентов 3 курса факультета социальной педагогики и психологии по изучению вопроса пользы плейбек-театра для каждой личности в отдельности, мы выявили, что 81% студентов желал бы принять участие в перформансе как в роли зрителя, так и в роли актера. 3% выразили желание участвовать лишь в роли актера и 16% не заинтересовала данная тема. Из этого опроса можно сделать вывод, что плейбек-театр пользуется высокой востребованностью для проработки личностных проблем и получению практических навыков у студентов в качестве будущих специалистов по социальной работе, психологов и педагогов социальных. Также 79% опрошенных согласны, что данный метод помогает решить личностные проблемы, справиться с жизненными трудностями и получить положительные эмоции. 9% опрошенных высказали, что

данный метод им не интересен и они предпочитают решать свои личные проблемы сами, оставшиеся 12% высказали, что в их жизни нету глобальных проблем, которые необходимо срочно решать. Данные ответы показывают положительное влияние плейбек-театра на сознание студентов и желание участия в данном психологическом методе.

Описывая сущность плейбек-театра, Джо Салас отмечает: «Основная идея метода очень проста, в то время как ее воплощения сложны и глубоки. Когда люди собираются вместе и рассказывают свои личные истории для того, чтобы разыграть их, в коммуникацию вступает множество человеческих посланий и ценностей» [3, с. 22].

Несмотря на отсутствие заранее подготовленного сюжета театрализованного действия, процесс использования плейбек-театра можно технологизировать. Социальные технологии выступают неотъемлемой частью психологической реабилитации как совокупность прикладной социологии и психологии, определяющих поведение людей. Поэтому применение инструмента плейбек-театра позволяет выявить скрытые проблемы и противоречия, возникающие в различных группах, и, в конечном итоге, выявить и использовать скрытый потенциал человеческих эмоций и эмпатии.

При принятии решения использования плейбек-театра, первое на что нужно обратить внимание – это постановка целей, которые помогут развивать личность во всех ее проявлениях. Вторая необходимая составляющая – изучение контекста использования данного метода. Третье – подобрать группу актеров, которая будет воссоздавать всю полученную информацию от участников. Четвертое – следует обеспечить вовлечение студентов в действия плейбек-театра. Это можно достигнуть с помощью мотивирующей беседы или объявления. Также важной составляющей является поддержание доверительной атмосферы во время проведения мероприятия. И пятое – Провести само мероприятие и получить обратную связь после проведения.

Заключение. Таким образом, внедрение плейбек-театра в практику обучения и проведение досуга среди студентов открывает широкие возможности использования результатов. А в качестве творческой деятельности данный метод сможет внести элементы новизны в привычные формы взаимодействия между студентами, поможет наладить более тесные связи, улучшит неформальное взаимоотношение, также избавит от чувства рутинности и дополнит процесс обучения практическими навыками.

Список цитированных источников:

1. Консультирование в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / под ред. Н.И. Шаталовой. – М.:ИНФРА-М, 2017. – 221 с.
2. Мид, Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 2016. – 250 с.
3. Салас, Дж. Играем в реальную жизнь в Плейбек-театре. – М.: Когнито-Центр, 2009. – 230 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Кишкович С.А., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. Нынешнее человечество демонстрирует невообразимый темп роста и развития даже в сравнении с предыдущим веком, и одной из очевидных причин данного прогресса является появление сети интернет. Результатом распространения сети Интернет со всем её обилием функций стала нынешняя ситуация, в которой мы даже не задумываемся о том, что у кого-то может не быть аккаунта в социальных сетях или электрон-

ной почты. Доступность связи с интернет-пространством позволяет молниеносно делиться информацией и файлами несмотря на расстояние между отправителем и получателем, а также открывает обширный пласт возможностей перед пользователем.

Ценностные ориентации – опорные установки, помогающие человеку принимать решения и регулировать поведение. Эти установки отражены в сознании человека в виде жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации формируются у человека в процессе социализации, в процессе его взаимодействия с окружающим миром.

Изучение проблемы ценностей и ценностных ориентаций занимались многие зарубежные философы: Аристотель, Д.Белл, В.Виндельбанд, А.Витгенштейн, Ф.Ницше, Г.Риккерт, Э.Тоффлер, Ж.-П.Сартр, Сенека, А.Швейцер, А.Шопенгауэр. Среди отечественных исследователей, изучавших данную проблему, стоит отметить следующих известных 7 философов и социологов: Ф.М.Бородского, М.П.Бочарова, В.В.Гречанова, С.И.Гессена, П.С.Гуревича, Е.Л.Дубко, В.Н.Дугина, А.А.Ивина, Н.О.Лосского, И.В.Согомонова, К.А.Феофанова и др. [3].

Взаимодействуя с миром, человек прибегает к использованию Интернета. Чрезмерное нахождение в Сети формирует у человека зависимость, которая проявляется навязчивым желанием быть «онлайн». Часто большое влияние на появление зависимости оказывают социальные факторы, такие как безработица, проблема самореализации, неудовлетворенность своим социальным статусом и материальным положением, проблемы в семье, дезадаптация в коллективе и другие трудности.

Наличие у человека интернет-зависимости влияет на формирование у него ценностных ориентаций, ведь досуг в интернете становится неотъемлемой частью его жизни.

Основные типы интернет-зависимости, которые выделила Дрепа М.И.:

1. Навязчивый веб-серфинг (информационная перегрузка) – блуждание по сайтам, поиск информации.
2. Пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам – большие объемы переписки, постоянное участие в чатах, избыточность знакомых и друзей в Сети.
3. Игровая зависимость – навязчивое увлечение компьютерными онлайн-играми.
4. Навязчивая финансовая потребность – увлечение азартными играми в сети, покупки в интернет-магазинах.
5. Пристрастие к просмотру фильмов через Интернет.
6. Киберсексуальная зависимость – навязчивое влечение к посещению порносайтов и занятию киберсексом.

Человек, который проводит в Интернете значительную часть своего времени, перестает уделять внимание обыденным вещам, утрачивает интерес к реальной жизни и межличностным взаимодействиям [1].

Основная часть. Изучение ценностных-ориентаций и уровня интернет-зависимости проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова, факультета социальной педагогики и психологии, с группой социальных работников дневной формы обучения 4 курса. В исследовании принимало участие 20 человек юношеского возраста. Были проведены следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тестовая методика «Интернет зависимости» Кимберли Янга (адаптированная Лоскутовой В.А.).

Полученные данные с помощью методики Кимберли Янга «Интернет зависимость», говорят о том, что в данной группе преобладает число обычных пользователей интернета, что характеризуется умеренным времяпрепровождением в сети и различных интернет ресурсах. При помощи полученных данных мы можем говорить о том, что в данной группе респондентов 19 человек (95%) являются обычными пользователями интернета и у 1 человека (5%) выявлена чрезмерная увлеченность интернетом.

Диагностика ценностных ориентаций по методике М. Рокича показала, что в ходе анализа полученных данных по шкале «Терминальных ценностей» и шкале «Инструментальных ценностей» выяснилось, что в группе преобладают следующее предпочитаемые и значимые ценности (таблица 1).

Таблица 1 – Предпочитаемые и значимые ценности.

Терминальные ценности	Инструментальные ценности
1. Здоровье	1. Самоконтроль
2. Активная деятельная жизнь	2. Воспитанность
3. Любовь	3. Жизнерадостность
4. Развлечения	4. Чуткость
5. Творчество	5. Независимость
6. Жизненная мудрость	6. Образованность

В ходе проведения корреляции по критерию Пирсон, мы смогли выявить, что полученные результаты свидетельствуют об высокой значимой взаимосвязи между степенью интернет зависимости и честностью (Инструментальные ценности) и развитием (Терминальные ценности).

Для решения проблемы интернет зависимости была составлена программа коррекционных занятий по профилактике данной проблемы. Цель программы – уменьшение психологической зависимости молодёжи от интернета ресурсов. Программа разработана на период трёх месяцев и состоит из ряда мероприятий, так как два занятия с элементами тренинга, одно коррекционно-развивающее занятие

Задачи коррекционной программы:

1. Создание условий для отработки участниками занятий коммуникативных навыков, новых форм общения и поведения.

2. Формирование и развитие волевых качеств личности студента, навыков самоорганизации.

3. Поддержка развития позитивной самооценки, формирование уверенности в себе, управления собственным досугом.

Заключение. Ценностные ориентации как система социальных установок, направленная на социальные ценности, «способствует оптимизации поведения, позволяет личности удовлетворить свои основные потребности теми способами, посредством тех ценностей, которыми располагает общество». Часто большое влияние на появление зависимости оказывают социальные факторы, такие как безработица, проблема самореализации, неудовлетворенность своим социальным статусом и материальным положением, проблемы в семье, дезадаптация в коллективе и другие трудности. По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что в данной выборке респондентов преобладают обычные пользователи интернетом (95%), а также мы выявили предпочитаемые терминальные (здоровье, активная деятельная жизнь, любовь, развлечения, творчество, жизненная мудрость) и инструментальные ценности (самоконтроль, воспитанность, жизнерадостность, чуткость, независимость, образованность). Для решения проблемы интернет-зависимости была составлена программа коррекционных занятий по профилактике данной проблемы.

Список цитированных источников:

1. Гайнцев, Е.Г. Анализ интернет-зависимости и механизмы ее формирования / Е.Г. Гайнцев // Российский электронный научный журнал. – 2014. – № 5. – С. 34–35.
2. Душенко, К. Мир тесен или шесть рукопожатий / К. Душенко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dushenko.ru/-news/243580>. – Дата доступа – 12.12.2020.
3. Столбова, Е.А. Междисциплинарный подход к пониманию категорий «ценность» и «ценностная ориентация» / Е.А. Столбова // Журнал Молодой ученый. – 2016. – № 15. – С. 36–38.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА

Клятченко К.В., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Туболец С.Г., канд. пед. наук, доцент

Введение. Здоровье – одна из главных составляющих жизни каждого человека. Оно является бесценным достоянием человека и его социальной активности, стержнем образа жизни, а также показателем эффективной жизнедеятельности личности. Без него невозможно устойчивое развитие индивида, достижение собственной цели, преодоление жизненных трудностей и стрессовых ситуаций. Укрепление и сохранение здоровья актуально во все времена и является ценностью не только человека, но и общества в целом.

Здоровье для каждого из нас – неоценимое богатство человека, это условие счастья и, как писал Ф.Ф. Эрисман, «составляет одно из главных условий счастливого бытия как для каждого человека в отдельности, так и для целого народа» [3, с. 29].

Проблема формирования физического и психологического здоровья личности, актуализирована рядом научных исследований. При этом учёные сходятся в понимании того, что основой физического и психологического здоровья является здоровый образ жизни, это находит свое отражение в исследованиях Березовской Р.А., Пономаренко В.А., Разумова А.Н., Вербиной Г.Г. и др.

Существуют разные точки зрения здорового образа жизни.

С одной стороны, здоровый образ жизни – образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья. Ю.П. Кобяков рассматривает его как комплексное понятие, которое объединяет все сферы человеческого существования – начиная с питания и заканчивая эмоциональным настроением. Автор пишет: «Это способ жизнедеятельности, направленный на полное изменение прежних привычек, касающихся еды, режима физической активности и отдыха» [2].

С другой стороны, здоровый образ жизни рассматривается как концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соблюдения режима труда и отдыха, питания и сна, гигиенических требований, организацию индивидуального целесообразного режима двигательной активности, отказ от вредных привычек, культура межличностного общения и поведения в коллективе, культуру сексуального поведения, содержательный досуг, развивающий личность [3, с. 11].

Здоровый образ жизни – это деятельность, наиболее характерная, типичная для конкретных социально-экономических, политических, экологических и прочих условий, направленная на сохранение и улучшение, укрепление здоровья людей. [1, с. 49].

Под здоровым образом жизни мы понимаем жизнедеятельность человека, направленную на улучшение и сохранение здоровья с помощью правильного питания, занятий спортом, отказа от вредных привычек и здоровый зон.

Основная часть. С целью изучения отношения к здоровому образу жизни, к собственному здоровью был проведён опрос студентов ВГУ имени П. М. Машерова факультета социальной педагогики и психологии. В опросе приняло участие 27 студентов в возрасте от 17 до 21 года.

По данным опроса были проанализированы представления студентов о здоровом образе жизни: 44% опрошенных ответили, что ЗОЖ – это спорт, отказ от вредных привычек, здоровый сон, правильное питание; 37% студентов под ЗОЖ понимают образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья; остальные 19% под ЗОЖ понимают духовное и физическое развитие, активный вид отдыха, любовь к себе и заботу. Можно сделать вывод, что в целом студенты имеют представления о здоровье и здоровом образе жизни, а так же понимают его ценность.

При этом 7% опрошенных считают, что ведут ЗОЖ, скорее ведут 63%, скорее не ведут 22%, а 7% респондентов признались, что сами не ведут здоровый образ жизни. Таким образом, реальное здоровьесберегающее поведение у части студентов находится в стадии формирования, поэтому необходимо проводить активную работу, которая будет направлена на формирование мотивации к ведению здорового образа жизни.

Участникам опроса было предложено выбрать критерии, которые, по их мнению, отражают содержание определения «здоровый образ жизни». В результате выборы распределились следующим образом: здоровое питание выбрали 92% студентов; здоровый сон – 88%; не употреблять наркотики – 85%; не употреблять спиртные напитки – 66%. Можно отметить, что большинство студентов имеют чёткое представление о здоровом образе жизни.

На вопрос «Как много вы курите?» 85% опрошенных ответили «не курю», 11% выкуривают 4–6 сигарет в день, 4% студентов 1–2 сигареты в день. Из этого следует, что большая часть респондентов понимают и осознают опасность курения, у оставшихся 15% студентов стоит сформировать знания и вырабатывать навыки здорового образа жизни. Активная борьба с курением должна привести к значительному улучшению здоровья молодых людей и населения в целом.

Участники опроса ответили на вопрос «Занимаются ли они спортом?». В результате мы получили такие ответы: профессионально занимаются спортом – 4% опрошенных; регулярно, т.е. 2–3 раза в неделю – 26%, пару раз в месяц – 59%, не считают нужным заниматься спортом – 11%. Данные результаты говорят о том, необходимо не только мотивировать молодых людей к занятиям спортом, но и развивать больше секций по интересам, возможно, пропагандировать упражнения для людей с противопоказаниями (22% студентов имеют заболевания и не могут посещать занятия по физической культуре в университете); а также проведение различных соревнований между группами, факультетами и университетами.

Одним из составляющих здорового образа жизни является здоровое питание. Мы задали вопрос, который связан с отношением студентов к элементу нездорового питания – фастфуду. К нему отрицательно относятся 7% опрошенных; могут позволить пару раз в месяц 52%; несколько раз в год 41%; употребляют фастфуд каждый день 0% опрошенных. Хорошим показателем является то, что никто из студентов не употребляет фастфуд каждый день. Однако можно сделать вывод, что проблема зависимости студентов от быстрого питания не выражена ярко. Причиной тому может быть отсутствие денег у студентов, поэтому проведение профилактической работы по теме вреда фастфуда необходимо.

Для хорошего здоровья важен полноценный сон. Обычной нормой продолжительности ночного сна студента считается время с 23:00 до 7:00. Это и есть естественный биологический ритм человека, при соблюдении которого организм успевает восстановить работоспособность и здоровье. Студенты отметили, что в сутки их сон составляет: 6–8 часов у 67%, меньше 6 часов – 26%, больше 8 часов – 7%. Мы видим, что большая часть студентов соблюдает режим сна, однако почти четверть опрошенных респондентов должна помнить об опасности постоянного недосыпания.

Заключение. Здоровое поколение возможно только лишь с соблюдением элементарных норм и правил здорового образа жизни. Молодежь является основным движущим компонентом общества, состояние его физического и психологического здоровья влияет на процесс развития социума. Для динамичного развития здоровой молодежи необходимо принимать меры также и со стороны государства, с целью обеспечения здоровой среды и пропаганды здорового образа жизни, обеспечением доступности экологически чистых продуктов питания, стимулированием и развитием спорта и физической культуры. Только комплексные, совместные мероприятия, государства и населения, приведут к развитию здорового образа жизни среди молодежи, а, следовательно, и здоровому поколению.

Данная проблема очень актуальна в наше время, поэтому проводятся исследования, которые показывают, какой образ жизни ведут студенты. По их результатам можно выяснить, что у большинства студентов недостаточно здоровый образ жизни. Существуют способы изменить здоровье к лучшему через здоровое питание, правильный режим сна и физические нагрузки. Студенты могут улучшить качество тела и свое здоровье благодаря занятиям по физической культуре.

Список цитированных источников:

1. Виленский, М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учеб. пособие / М. Я. Виленский. – М. : КноРус, 2016. – 240 с.
2. Кобяков, Ю. П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни : учеб. пособие / Ю. П. Кобяков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 252 с.
3. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Ю.П. Лисицын. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010 г. – 512 с.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Коваленко А.И., студентка 4 курса

Шмелёв А.А., студент 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов педагогического профиля, деятельность которых направлена на оказание помощи нуждающимся детям, их семьям и окружению, не способным решить свои проблемы без помощи других людей, не всегда в полной мере способствует их профессиональному становлению и общекультурному развитию, формированию мотивации и интереса к будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому возникает необходимость совершенствования образовательного процесса университета в контексте профессионализации содержания и технологии обучения, ориентированных на развитие мотивов и интересов студентов к данному виду деятельности, намерений реализовать себя в данной профессии, системы теоретических знаний и практических умений.

Изучение личностного становления будущих учителей-дефектологов, взаимосвязи личностного самоопределения с самоопределением профессиональным в дальнейшем (Е.В.Мартынова, В.Э. Чудновский и др.) позволило сделать вывод о востребованности в профессиональном образовании волонтерской деятельности студентов. В исследованиях Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, С.В. Алешенок, Э.Д. Ахметгалиева, Л.В. Вандышевой, Л.В. Болотовой, И.Н. Григорьева, Г.П. Медведевой, А.В. Морозова, Л.Е. Никитиной, Е.А. Пановой, С.В. Тетерского и др. раскрыт воспитательный потенциал практико-ориентированной волонтерской деятельности.

По мнению Л.Е. Сикорской, волонтерская (добровольческая) деятельность имеет ряд важных педагогических функций, назначение которых – помочь в социализации студенческой молодежи: - личностно развивающая, - ценностно-смысловая, - инновационно-инициативная, созидательно-преобразовательная и другие [1].

Согласно Сендер А.Н., профессиональная направленность личность состоит из следующих компонентов: - профессиональные намерения, определяющие цель жизнедеятельности; - мотивационная сфера, обеспечивающая аргументированный выбор сферы труда и профессии; - интересы и склонности как стартовая основа дальнейшего развития профессиональных способностей [2].

По мнению ученых (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской), в процессе образования нужно не только обеспечивать человека какими-то знаниями и развивать какие-либо его способности и качества, а целенаправленно готовить его к применению этих знаний на практике в тех или иных жизненных обстоятельствах. Важной тенденцией развития современного педагогического образования выступает переход от квалификационного подхода в профессиональной подготовке студента к компетентностному.

Формированию профессиональной направленности, компетентности и усилению практических навыков будущих специалистов педагогического профиля может способствовать, по нашему мнению, их участие в добровольческой деятельности.

Волонтерская деятельность является связующим звеном между теоретическим обучением будущих специалистов и их практической подготовкой, а также одним из важных компонентов организации воспитательной работы со студентами. Формирование профессиональной направленности последних возможно посредством реализации следующих направлений волонтерской деятельности: психолого-педагогическое, социально-бытовое, социокультурное, профилактическое и лидерское.

Как отмечает Н.Ф. Басов, волонтерство предоставляет возможность приобрести социальный опыт, получить рекомендации для дальнейшего продвижения и карьерного роста. Конечным результатом развития добровольческой деятельности должны стать повышение духовного и нравственного потенциала общества, усиление роли общественных организаций в решении социальных проблем, достижение социальной и экономической стабильности в обществе.

Важную составляющую добровольческой деятельности составляет непосредственная практическая деятельность, которая связана с повышением уровня профессиональной компетентности специалистов, их мотивацией к данной деятельности, развитием её нормативно-правовых основ, получением практических навыков в этой сфере.

Условиями развития компетенций в добровольческой деятельности выступают:

- наличие группы единомышленников, выступающих инициаторами, координаторами волонтерской деятельности;
- обеспечение благоприятного морального климата, престижности волонтерского движения;
- использование волонтерства, как способа повышения социального статуса молодого человека;
- волонтерское движение организуется сообразно потребностям, мотивам деятельности, с учётом возрастных особенностей и социальной ситуации;
- использование значимой для студентов деятельности, как основы волонтерства [3].

Участие в волонтерском движении обеспечивает интериоризацию духовно-нравственных гуманистических ценностей молодёжи, формирует профессиональную направленность личности, способствует освоению социального опыта. Поэтому целью развития волонтерской деятельности в университете мы считаем создание условий для самореализации, приобретения новых знаний и навыков, повышения профессиональных (в целом) и организаторских (в частности) способностей студентов, а также для реализации прав студентов на добровольное, безвозмездное и непосредственное участие в компетентном решении социально значимых проблем населения, защите национальных и государственных интересов.

Белорусские учёные (Г.В. Гатальская, Л.Л. Лазарчук, А.Н. Сендер и др.) рассматривают волонтерскую деятельность как одно из важнейших условий профессионального становления студентов в процессе обучения в вузе. Певная М.В., Шевцова Л.И. подчеркивают, что волонтерская деятельность позволяет закрепить на практике знания, полученные в процессе обучения в университете, повысить профессиональную и учебную

мотивацию студентов, а также сформировать важнейшие профессиональные умения и навыки деятельности будущего специалиста социально-гуманитарной сферы [4].

Таким образом, участие в волонтерской деятельности - одно из необходимых условий качественного образования. Организация данной практико - ориентированной деятельности поможет студентам в полной мере включиться в учебный процесс учреждений образования, получить необходимые знания, умения и навыки во взаимодействии с различными группами детей. Волонтерская деятельность является важным институтом социального, культурного, экономического и экологического развития, как эффективное средство социализации молодежи. Профессиональное волонтерство, включенное в педагогических процесс вуза, будет способствовать формированию мировоззрения студентов и получению опыта работы по избранной специальности.

Список цитированных источников:

1. Басов, Н.Ф. Социальный педагог. Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
2. Певная, М.В. Волонтерство как социологическая проблема // Социологические исследования. – 2013. – №2. – С. 110-119.
3. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности: монография / А.Н.Сендер. - БрГУ имени А. С. Пушкина, 2016. – 267 с.
4. Сикорская, Л.Е. Волонтерство как аксиологическая составляющая высшего образования / Л. Е. Сикорская // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2006. – № 11. – С. 69-71.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ

Коршок Д.И., студент 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Алексеенко С.М., ст. преподаватель

Республика Беларусь предпринимает целенаправленные меры по совершенствованию правового регулирования в сфере защиты прав детей, а также привлечению внимания общественности к соответствующей проблематике. Важнейшей политической, социальной и экономической задачей Республики Беларусь является всесторонняя, гарантированная защита государством и обществом, детства, семьи и материнства нынешнего и будущих поколений.

Таким образом, до сих пор остается открытым вопрос о защите прав и интересов учащихся. На сегодняшний день встают такие вопросы как: «Что делать, если в школе происходит травля?», «Как вести себя родителям и куда обращаться?», «Какую ответственность несут учителя в случае бездействия и халатного отношения?», «Является ли доказательством в суде аудио-, видеозапись, сделанная скрытно?», «Правомочны ли учителя забирать у учащегося телефон на время урока, если он мешает учебному процессу?».

1. Что делать если происходит травля в школе?

Под самим термином «травля», или «школьный буллинг» следует понимать физическое и психологическое причинение вреда. К физическому причинению вреда относятся: толчки, побои, прочие насильственные действия, порча имущества жертвы, к психологическому – оскорбления, бойкот и другие. В настоящее время действует «кибербуллинг» – травля через Интернет, электронную почту, SMS.

В этих случаях следует сообщить классному руководителю, а также администрации учреждения образования. Кроме того, для защиты интересов ребенка можно обратиться в органы опеки и попечительства.

О фактах применения или угрозы применения физического насилия в отношении ребенка, оскорблений, клеветы, хулиганства, хищения имущества или его порчи, доведения до самоубийства, служебной халатности и другом стоит сообщать в органы внутренних дел по месту нахождения учреждения образования – для проведения проверки и привлечения виновных к ответственности.

3. Могут ли являться доказательством в суде аудио-, видеозапись, сделанная скрытно?

По законодательству аудио-, видеозапись может являться доказательством в гражданском, административном и уголовном процессах. Однако для того, чтобы суд признал данное доказательство допустимым нужно, чтобы она была получена в порядке, установленном законом т.к. в противном случае будет нарушено право на невмешательство в личную жизнь.

Таким образом, согласно ст.229 ГПК Республики Беларусь: «Не может быть использована в качестве доказательства звуко- или видеозапись, полученная скрытым путем, за исключением случаев, когда такая запись допускается законом» [1].

Следовательно, допускается звуко- или видеозапись, сделанная скрытно, но в порядке, предусмотренном законом об оперативно-розыскной деятельности, или открыто, если собеседник был предупрежден о том, что разговор записывается, и согласился на запись, либо подтвердил, что осведомлен об этом. Факт осведомленности о производстве звуко- или видеозаписи должен следовать из ее содержания.

3. Могут ли учителя забирать у учащегося телефон на время урока, если он мешает учебному процессу?

На данный момент в Республики Беларусь нет специальных НПА, регулирующих вопросы использования телефонов учащимися в школах.

В большинстве случаев учащийся получает телефон в дар от своих родителей или иных лиц, становясь его собственником, со всеми вытекающими правами на распоряжение, владение и пользование. Таким образом, временное изъятие телефона учителем – незаконная мера.

Однако стоит учитывать, что в учреждениях образования могут действовать локальные акты (уставы, правила, положения), устанавливающие определенные требования к организации учебного процесса и поведению учащихся, в том числе ограничения в пользовании телефоном во время уроков.

4. Ответственность учителей в случае бездействия и халатного отношения?

Учитель – это лицо, которое несет ответственность за жизнь и здоровье ребенка во время его нахождения в учебном заведении. Во время уроков ответственность за учащимися несет учитель, во время перерывов – дежурный педагог.

Документами, определяющими обязанности и ответственность учителей и других участников образовательного процесса, являются Кодекс об образовании, устав, правила внутреннего распорядка и должностные инструкции. За противоправное, виновное неисполнение или ненадлежащее исполнение работником своих трудовых обязанностей устанавливается дисциплинарная ответственность [2].

Иная ответственность может наступить в случае наступления определенных неблагоприятных последствий для ребенка. Например, ст.428 УК предусмотрена ответственность за служебную халатность, т.е. за неисполнение либо ненадлежащее исполнение должностным лицом своих служебных обязанностей из-за недобросовестного или небрежного отношения к службе, повлекшие по неосторожности смерть человека либо иные тяжкие последствия, либо повлекшие причинение ущерба в особо крупном размере [3].

Современные реалии диктуют создавать и укреплять в каждом государстве разветвленные и многоуровневые системы социальной защиты детства, а также выявлять

наиболее уязвимые стороны жизни детей: проводить исследования, собирать факты, характеризующие отношение к детям, условия их существования.

Таким образом приоритетом государства в сфере защиты прав детей является недопущение их дискриминации во всех сферах жизнедеятельности, защита от факторов, негативно влияющих на физическое, духовное и нравственное развитие, профилактика преступности и правонарушений.

Список цитированных источников:

1. Гражданский процессуальный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 11 января 1999 г. № 238-З: принят Палатой представителей 10 декабря 1999 г.: одобрен Советом Республики 18 декабря 1998 г.: в ред. Закона Республики Беларусь от 01.01.2021 №356-З // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021
2. Трудовой кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 26 июля 1999 г., № 296-З: принят Палатой представителей 8 июня 1999 г.: одобрен Советом Республики 30 июня 1999 г.: в ред. Закона Республики Беларусь от 18.07.2019 № 219-З // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021
3. Уголовный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 9 июля 1999 г. № 275-З: принят Палатой представителей 2 июня 1999 г.: одобрен Советом Республики 24 июня 1999 г.: в ред. Закона Республики Беларусь от 11.11.2019 г. № 253-З // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

**Кравец И.В., студентка 4 курса
Мartiнович Н.Е., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Введение. Потенциал и школьного, и внешкольного дополнительного образования в решении задачи формирования познавательного интереса учащихся, который определяется тем, что в деятельности, лежащей за пределами государственного образовательного стандарта, есть возможности свободы выбора ребенком сферы познавательной активности; проявления своих способностей в практической, творческой сфере с привлечением соответствующих материалов, оборудования, техники; поддержки познавательных потребностей опытными педагогами; учета тендерных различий и др. Обе формы дополнительного образования, при существующей специфике (так, для школьного дополнительного образования – это опора на содержание основного образования, органичная связь с внеурочной культурно-досуговой деятельностью школьников, а для внешкольного – это авторские педагогические технологии развития личности с акцентом на познание, предметную деятельность, общение, эмоции, с учетом возрастных особенностей и эмоционально-ценностных отношений), способны к реализации общей задачи – развитию мотивации личности к познанию и творчеству. С этой целью нами разработана программа воспитательной работы по формированию познавательного интереса к народной культуре.

Основная часть. Исследованию познавательного интереса и процессу его формирования в образовательном пространстве школы посвящены работы С.В. Герасимова, Д.М. Китежевой, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, Е.Р. Стаценко, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной. Учеными рассматривались сущность и структура познавательного интереса, педагогические средства его стимулирования в процессе обучения, возможности активизации познавательной деятельности школьников.

Одним из механизмов, запускающих процесс познавательной активности учащегося, по мнению Г.И. Щукиной, является познавательный интерес, выступающий как

«избирательная направленность личности». Познавательный интерес, стимулирующий мотивацию учения, обеспечивает активность личности в самообразовании, самостоятельном выборе сферы приложения познавательных усилий ребенка и в этом качестве становится одной из существенных характеристик его субъектной позиции [1].

Потенциал общеобразовательной школы в плане развития познавательного интереса очевиден, однако, образовательная деятельность по обучению, воспитанию и развитию ребенка осуществляется и в процессе дополнительного образования, где формируются опыт самообучения, самовоспитания и саморазвития, реально осуществляется самореализация личности. Дополнительное образование в сегодняшней социальной ситуации рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, ведущий фактор развития творческих способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи, значимых для формирования гражданского общества.

Дополнительное образование, осуществляемое в общеобразовательных учреждениях разного типа и в учреждениях, специально для этого созданных, ориентировано на свободный выбор школьником видов и форм деятельности, формирование его собственных представлений о мире, развитие его познавательной мотивации и способностей.

Выявлена специфика дополнительного образования детей как отдельного типа образования в исследовании Л.Г. Логиновой, качественная определенность которого характеризуется свободой самоопределения ребенка, становлением его субъектности, совместным с педагогом и родителями проектированием целей, процесса и результатов своего образования [2].

Гибкость, вариативность структуры и содержания деятельности ребенка в дополнительном образовании, свобода выбора сферы самореализации, реальный учет тенденций особенностей и ряд других характеристик дополнительного образования свидетельствуют о наличии в нем значительного потенциала в стимулировании познавательных потребностей и развитии познавательного интереса школьников. Однако исследование теоретических аспектов дополнительного образования и практики его организации свидетельствует, что нет специальных исследований, посвященных изучению педагогических условий реализации этого потенциала по формированию познавательного интереса к народной культуре.

Для изучения познавательного интереса у младших школьников существует ряд методик, которые ориентированы на учебную деятельность. С целью изучения формирования познавательного интереса к народной культуре в условиях объединения по интересам «Забава», который работает в учреждении дополнительного образования детей и молодежи г. Витебска, нами были адаптированы анкета «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской, методика «Цветные лепестки» для обучающихся хореографии [3].

Исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодёжи». В группу респондентов вошли обучающиеся третьего и четвертого года объединения по интересам «Забава», который относится к образовательной области «Хореография». Всего нами было опрошено 48 участников коллектива в возрасте 9-13 лет.

В ходе констатирующего этапа исследования полученные результаты диагностики познавательной активности, свидетельствуют о том, что у 24% учащихся сильно выраженная познавательная активность; у большинства учащихся – 72% респондентов умеренная выраженность познавательной активности; у 4% слабая выраженность познавательной активности.

По результатам методики «Цветные лепестки» было выявлено наличие предпочтений к изучению современных направлений танца (94 балла), классического танца (85 баллов), народного танца (49 баллов); менее предпочтительным для обучающихся является партерные комбинации (менее 42 баллов) и импровизация (от 37 и менее баллов).

Заключение. Данные, полученные в результате диагностики познавательной активности у обучающихся объединения по интересам, свидетельствуют о том, что у большинства учащихся сильно выраженная познавательная активность, также существует необходимость поддержания высокой выраженности познавательной активности и необходимости развития умеренной и слабой выраженности. Познавательный интерес к народной культуре недостаточно высок, народный танец в ходе ранжирования занял третье место среди предложенных вариантов деятельности. Разработанная нами программа воспитательной работы по формированию познавательного интереса к народной культуре основана на проведенном исследовании. Наше исследование находится на втором этапе практической реализации программы по развитию познавательного интереса обучающихся к народной культуре. По окончании реализации программы нами будет проведена контрольная диагностика познавательного интереса у обучающихся.

Список цитированных источников:

1. Логинова, Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.labyrinth.ru/books/287475/>. – Дата доступа: 19.10.20.
2. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности уч-ся. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bsu.ru/content/page/1415/hecadem/talysina/talysina.pdf>. – Дата доступа: 16.11.20.
3. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва : Педагогика, 2011. – 352 с.

РЕБЕНОК В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЗИТИВНОГО МАТЕРИНСТВА

Макаревич А.М., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Милашевич Е.П., ст. преподаватель

Особая роль в формировании не только семейных ценностей, но и духовных ценностей принадлежит женщине. Роль семьи и женщины-матери была велика во все времена, на всех этапах становления общества. Материнство изучается в русле различных наук, где каждая наука исследует и определяет материнство, исходя из своих целей и задач. Но на сегодняшний день единого определения понятия «материнство» нет.

В психологической науке Филиппова Г.Г. рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребёнка, как часть личностной сферы женщины [1]. Функции матери достаточно сложны и многообразны. Они состоят в удовлетворении всех физиологических потребностей ребёнка, обеспечении его эмоционального благополучия, в развитии привязанности, базовых структур отношения к миру, общения, основных личностных качеств ребёнка и его деятельности. Как показывают исследования, доминирующий эмоциональный фон ребенка во многом определяет его взаимодействие с взрослыми, прежде всего с родителями, и сверстниками. В общении с ними ребенок стремится к удовлетворению потребности в эмоциональной поддержке, сопереживании и взаимопонимании. Для ребенка важно привлечь внимание к себе, выразить себя, призвать на помощь, вызвать сочувствие [2]. Поэтому родители должны стремиться к установлению тесных эмоциональных контактов с ребенком, так как взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важный источник формирования чувств ребенка: радости, нежности, сочувствия, гнева и других переживаний.

В данной статье излагаются основные результаты проекта «Формирование позитивного родительства», который был представлен на X-м Всероссийском конкурсе научных, методических и творческих работ на тему «Право на детство: профилактика насилия в семье, среди детей и молодежи» в 2020 г.

Материалами для работы послужили современные исследования родительства в российской и белорусской психологической науке. Так Чечет В.В. определяет позитивное родительство как постоянное доброжелательное отношение родителей ко всем детям в семье, основанное на ответственности за их содержание, воспитание, полноценное развитие и предполагающее заботу, защищенность, любовь, уважение, понимание и принятие каждого ребенка таким, каков он есть [3].

Рассматривая родительство как отцовство и материнство, следует отметить, что его качество определяется личностными особенностями самого родителя, личностными и индивидуальными особенностями ребенка, а также тем социальным контекстом, в котором осуществляется родительство – в первую очередь, характером супружеских и брачных отношений, социальными связями семьи и профессиональной занятостью родителей. В работах Карабановой О.А. выделяются ключевые условия эффективности родительства: взаимодействие родителя с ребенком, в котором сам ребенок оказывается активным участником и строителем детско-родительских межличностных отношений; уровень психологического благополучия самих родителей, их опыт воспитания других детей и собственный опыт детско-родительского взаимодействия [4].

Поэтому для нас интересным было изучение отношения матерей к феномену «позитивное родительство». В качестве методов психологической диагностики использовался стандартизованный опрос. Опыт использования данного вида опроса взрослых людей представлен в работе Е.П. Милашевич [5]. Респондентам предлагалось ответить на три вопроса:

1. Что для Вас является позитивным родительством?
2. Что Вам, лично, мешает быть позитивной матерью?
3. Что необходимо Вам, для того чтобы быть позитивным родителем?

В опросе приняли участие 30 женщин, имеющих детей в возрасте от 3-х до 16 лет, т.е. детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

Проанализировав и обобщив ответы матерей на первый вопрос, мы можем констатировать, что они правильно понимают и осознают роль позитивного (эффективного) родителя. Об этом свидетельствуют следующие утверждения: «способность родителя быть на одной «волне» с ребенком; «это воспитание в семье, основанное на любви, позитиве и дружелюбии»; «это помощь ребенку в развитии его личности, не подавляя его»; «умение разговаривать с ребенком на равных»; «признание интересов ребенка на равне с собственными интересами»; «решение детских проблем вместе со своими детьми»; «поддержка детей во всех начинаниях, возможно даже в тех, которые трудно принять матери».

На вопрос по поводу причин, мешающих осуществлять позитивное родительство, респонденты-женщины указали на нехватку материальных и временных ресурсов, неблагоприятное социальное окружение, сложные супружеские взаимоотношения, пассивное отношение к жизни. Матери отмечают, что такие их личностные особенности как раздражительность, агрессия, усталость, апатичность также негативно влияют на осуществление материнских функций. Отсутствие у матерей и отцов компетенций в воспитании детей не способствует эффективной родительской роли.

Отвечая на третий вопрос, женщины определяют необходимые условия и умения, помогающие позитивному родительству. К их числу относятся: любовь к своему ребенку и безоценочное отношение к нему; проявление настоящего интереса к жизни своего ребенка и способность быть ему другом; разрешение собственных психологических проблем и самоконтроль; не использовать ребенка для воплощения своих мечтаний и желаний; быть в общении с ребенком естественным; стать вместе с ним счастливым; найти себя в личностном и профессиональном плане.

Опрос показал, что многие респонденты испытывают затруднения во взаимодействии с ребенком, имеют личные неразрешенные внутренние и внешние конфликты и проблемы с самоопределением в современной реальности. На наш взгляд, основы формирования родительской роли закладываются задолго до того, как женщина становится матерью. Многое зависит от психологической готовности быть родителем. Поэтому в период студенчества можно вести активную подготовку к позитивному родительству в рамках элективного курса «Компетентное материнство», разработанного Милашевич Е.П. [6].

Список цитированных источников:

1. Дуброва, В. П., Милашевич, Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П.Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 1995. – 128с.
2. Карабанова, О.А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию / О.А.Карабанова // Педагогическое образование в России, 2015. –№11 –С. 157-161.
3. Милашевич, Е.П. Стандартизированный опрос как метод изучения притязаний взрослого человека в профессии и социально-ролевых отношениях / Е.П. Милашевич // Психология личности: новые подходы в исследовании: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004 – С.37–44.
4. Милашевич, Е. П. Пути формирования готовности к будущему материнству у современных девушек / Е. П. Милашевич // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сб. материалов четвертой междунар. науч. конф., Новополоцк, 28-29 октября 2010 г. – Новополоцк : ПГУ, 2010. – С. 348–350.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Чечет, В.В. Позитивное родительство: концептуальный подход / В.В. Чечет // Пралеска. – 2004 – № 4. – С. 34–37.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мешков А.К., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Фоменко А.А., канд. пед. наук, доцент

На современном этапе в Республике Беларусь складывается уникальная система дополнительного художественного образования подрастающего поколения в общекультурной подготовке будущих музыкантов, художников, потребителей и искусства. Однако стоит отметить некоторый спад интереса воспитанников к занятиям в учреждениях дополнительного художественного образования. Решение названной проблемы возможно лишь при соответствии качества образования в учреждениях дополнительного образования запросам государства и общества.

Для современной педагогической науки понятие «качество образования» является относительно новым. Вместе с тем, в различных исследованиях уже наметились некоторые подходы к определению сущности данного феномена. В частности, данное понятие рассматривается: как состояние и результативность процесса образования в обществе в развитии и формировании гражданских, профессиональных и других компетенций личности; комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания; категория, характеризующая результат образовательного процесса; результативность образовательного процесса, отвечающая потребностям человека в развитии его личности, познавательных и творческих способностей; совокупность характеристики образовательного процесса: реализация его целей, современных технологий, условий для достижения результатов и др. [1].

Таким образом, обобщив данные подходы, качество образования можно рассматривать как совокупность свойств и их проявлений, которые способствуют удовлетворению потребностей человека, обеспечивают развитие его личностных и профессиональных компетенций, отвечают интересам общества и государства.

В качестве основных критериев оценки качества образования в учреждениях дополнительного образования, Присяжная Е.А., выделяет: осознанное отношение обучающихся к занятиям; устойчивый интерес к овладению способами различного вида художественной деятельности; проявление самостоятельности и самоорганизации в выполнении того или иного вида задания; степень самостоятельности обучающегося в учебной работе; активность в выборе творческих заданий и участие в их выполнении; адекватная самооценка своих учебных достижений и др.

Как показал анализ различных исследований, одним из эффективных средств повышения качества художественного образования в учреждениях дополнительного образования являются современные информационные технологии, благодаря которым и происходят изменения в духовно-культурном пространстве современного общества [2–5].

Исследователи И.Ю. Бухаркина, Б. Дендёв, Е.С. Полат и др., выделяют следующие возможности информационных технологий: освоения информации с соответствии со своими возможностями, способностями, темпом, предпочтением; комплексное воздействие на восприятие личности, за счет синтеза зрительных, слуховых и двигательных объектов, иллюзии движения, включая и его эмоциональную сферу; создания представлений об объекте, существование которого невозможно в объективной реальности, реконструкция мира прошлого, проектирование мира будущего (виртуальное моделирование) с помощью визуальных средств и др. [2].

В современной педагогической литературе существует несколько классификаций информационных технологий. В рамках нашего исследования, нам наиболее интересной представляется классификация, основанная на наиболее перспективных формах использования информационных технологий в образовательном процессе (И.И. Попов, П.Б. Храмцов, Н.В. Максимов). Она основана на наиболее перспективных формах использования информационных технологий в образовательном процессе. Среди наиболее эффективных технологий авторы выделяют: интерактивный урок, смешанный режим – электронный информационный ресурс и непосредственное общение учитель – ученик, дополнение к существующим учебным курсам и предметам [3; 4].

Г.Р. Тараева в своей работе, подробно описывает технологию создания с помощью компьютера различных форм контроля знаний и навыков учащихся (тесты, викторины, игры, диктанты, творческие задания проверочного характера) для всех предметов музыкально-теоретического цикла [5].

Остановимся более подробно на некоторых более интересных, на наш взгляд, информационных ресурсах. Так, в частности, цикл передач, подготовленных телеканалом «Культура». Знакомство с ценностями культуры через просмотр того или иного блока передач, способствует созданию эмоционально-насыщенной атмосферы на занятиях, активизирует и поддерживает интерес у воспитанников к изучаемому материалу, повышает мотивацию к изучению произведений искусства и др.

Обучению воспитанников самостоятельному поиску информации в области культуры и искусства, способствует Сайт «Бельканто», на котором расположены записи музыкальных произведений, репродукции картин, новости культуры, информация о выставках в музеях, о постановках в театре и т.д. Весь материал представлен в интерактивной форме. Также для учащихся будет интересен раздел «Произведения». Составленный как музыкальная энциклопедия, он содержит информацию об отдельных операх, балетах, симфонических, камерных, хоровых и вокальных произведениях. Для удобства пользователя данная информация представлена в алфавитном порядке.

Достоинствами сайта «Классиконлайн», (Электронный ресурс – <http://classic-online.ru>) является представленная на нем аудио и визуальная информация. Этот материал представлен в разделах «Композиторы» и «Исполнители». В помощь поиска необходимой информации о музыкальных произведениях разработчики сайта предлагают использовать навигацию, которая позволяет прослушать произведения в разной интерпретации, а также скачать на другие носители. Кроме того на данном сайте представлены научно-популярные и художественные фильмы и книги о композиторах и исполнителях.

Возможность ознакомиться воспитанникам и их педагогам с разнообразием учебной, учебно-методической и научно-популярной литературой по музыкальному искусству предоставляет Сайт «Интермеццо» (Электронный ресурс – <http://www.aveclassics.net/board>).

Возможности использования компьютера в музыкальном образовании довольно разнообразны: визуальный источник информации; интерактивный демонстрационный материал; контроль знаний, умений, навыков учащихся; самостоятельная поисковая, творческая работа учащихся. Однако, наряду с многочисленными положительными сторонами информатизации образования просматривается ряд проблем: изучение возможностей средств новых информационных технологий, педагогическая целесообразность их использования; психолого-педагогические требования, предъявляемые к информационным технологиям, оптимальные условия их применения. Поэтому процесс информатизации художественного образования не может произойти мгновенно, он является постепенным и непрерывным.

Таким образом, в настоящее время, качество художественного образования тесно связано с внедрением информационных технологий в образовательный процесс, с созданием единого интерактивного образовательного информационного пространства. Именно информационные технологии сделали личностно-ориентированное образование более доступным, направленным на развитие творческих способностей учащихся. Информационные технологии помогают дать учащимся необходимые знания, повысить качество и уровень образования, научить ребят искать новые знания, пользоваться ими. В достижении этой цели компьютер может оказать нам большую помощь. Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволит педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения.

Список цитированных источников:

1. Вотинцев, А. В., Самакаева М. Ю. Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной деятельности руководителя вокально-хорового ансамбля: учебное пособие; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 88 с.
2. Елистратов, А. Е., Современные информационные технологии в практике преподавания музыкально-теоретических дисциплин в детской музыкальной школе: учебное пособие; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 76 с.
3. Полозов, С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. 208 с.
4. Самакаева, М. Ю., Присяжная Е. А. Информационные технологии и качество дополнительного художественного образования// Педагогика и психология: Методика и проблемы практического применения: сборник материалов Международной научно-практической конференции; под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС, 2016.
5. Тараева, Г. Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 3: Интерактивное тестирование. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2007. 128 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Петькова С.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни, а также одним из ресурсов образовательного процесса. В связи с этим меняются и подходы к организации учебно-воспитательной работы в учебном заведении. Постепенно обновляются формы и методы образовательной и воспитательной деятельности, способы взаимодействия учащегося и педагога, а также пути получения информации.

В связи с появлением большого количества новых образовательных и социальных сервисов и сетей перед педагогом и учащимися открываются широкие возможности качественно улучшить процесс образования и самообразования.

Цель нашей статьи – рассмотреть образовательный потенциал социальной сети «ВКонтакте» как наиболее популярной среди русскоязычной молодёжи.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью использования социальных сетей в образовательном процессе.

Под термином «социальная сеть» в области информационных технологий понимают интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, которые имеют общий интерес.

По данным некоммерческой организации Baltic Internet Policy Initiative, самыми известными социальными сетями являются «Одноклассники», на втором месте «ВКонтакте», которому уступает даже «Facebook» и «Инстаграмм».

Материал и методы. Для достижения поставленной цели было проведено анкетирование учащихся колледжа. Полученные в ходе анкетирования данные показали, что все учащиеся колледжа зарегистрированы в сети «ВКонтакте» и 95% опрошенных являются активными её пользователями: состоят в сообществах, организуют группы по интересам, слушают музыку, смотрят фильмы, общаются друг с другом и посещают сеть несколько раз в день для разных целей: в первую очередь для общения с друзьями, для прослушивания музыки, просмотра видео, для посещения различных сообществ и принятия в них участия. Большую роль сеть играет для связи с учащимися группы для обсуждения домашнего задания по предметам, событий в колледже, в городе или стране, для связи с преподавателями и другими сотрудниками колледжа, которые пользуются этой сетью.

Основная часть. Для организации непрерывного учебно-воспитательного процесса и активного взаимодействия со своими учащимися в нашем учебном заведении мы используем социальную сеть «ВКонтакте».

Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединённых общим интересом.

Наш опыт использования социальной сети «ВКонтакте», свидетельствует об эффективности использования данной сети при организации работы в колледже при преподавании таких предметов как «Немецкий язык», «Методика экологического образования дошкольников», при организации воспитательной работы в группе и во время учебной практики наших учащихся на производстве.

В данной социальной сети можно организовать коллективную работу учебной группы, создавать проекты, осуществлять международные обмены, в том числе научно-образовательные, мобильное, непрерывное образование и самообразование, проводить

сетевую работу с людьми, находящихся вне учебного заведения. Технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент, вести форум, чат, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность.

Активность участников прослеживается через ленту друзей. Можно создать портфолио ученика, преподавателя, предмета. Возможность совмещать индивидуальные и групповые формы работы способствует лучшему пониманию и усвоению материала, и построению своей образовательной стратегии. Коммуникативное пространство сети даёт возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, наблюдения за развитием каждого участника. Высокий уровень взаимодействия обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки занятий. Социальная сеть «ВКонтакте» позволяют сохранять, публиковать и обмениваться информацией всем участникам учебно-воспитательного процесса. Мультимедийность сети облегчает загрузку и просмотр видео и аудиоматериалов, презентаций. Социальная сеть позволяет быстро передавать и получать учебную информацию в любом виде, что благоприятно влияет на формирование знаний и умений.

Так как идеология и интерфейс социальной сети уже хорошо были изучены учащимися, это позволило нам быстро внедриться в совместную работу с учащимися.

Использование социальной сети «ВКонтакте» помогает в организации воспитательной работы как куратора учебной группы колледжа: можно поддерживать связь с каждым учащимся и их родителями в любое время, получать личную информацию об учащихся из анкет, личных фотографий, постов.

Социальная сеть даёт возможность непрерывного образования: консультирование по домашнему заданию, информационная поддержка тем учащимся, которые пропустили занятие.

В сети можно найти множество обучающих, информационных порталов на разные темы и направления.

Очень удобной является технология поиска различных людей. Многомиллионная база сети позволяет без проблем найти требуемого человека. Доступны различные уточняющие поиск детали. Также качественно реализованы диалоги. В один момент времени можно переписываться с различными пользователями.

Сайт показывает присутствие человека в данный момент на сайте. Это позволяет видеть активность каждого учащегося в процессе групповой работы над проектом.

В социальной сети «ВКонтакте» нами были созданы группы по направлениям воспитательной работы и образовательного процесса.

Нами был организован проект «Моя малая Родина» для учащихся первого курса. Участники на своей странице выставляли фотографии с достопримечательностями своего населённого пункта, писали интересные посты с фактами из истории города или деревни, другим учащимся предлагалось написать свой отзыв на размещённую информацию. Это позволило расширить кругозор учащихся о разных населённых пунктах Беларуси, увидеть их интересные места и тем самым ближе познакомиться с одноклассниками, которые приехали учиться из разных уголков нашей страны.

По направлению «Немецкий язык в колледже» нами проводится работа по повышению мотивации изучения немецкого языка. Мы организовываем просмотр видеофильмов онлайн, а затем проводим обсуждение в чате сети «ВКонтакте». Здесь есть много сообществ, способствующих изучению языка. Учащиеся получают ссылку на информацию или сообщество и имеют возможность ознакомиться с материалом: это может быть грамматическое правило, картинки с информацией о достопримечательностях страны, песни, стихи на немецком языке и многое другое.

Ещё одно интересное направление нашей деятельности - «Практика будущих воспитателей в детском саду». Эта группа создана для общения с учащимися по вопросам

организации занятий в детском саду, обсуждаются трудности в работе, восполняются пробелы в знаниях, проводятся консультации. Здесь собираются примеры конспектов, записи показательных занятий опытных воспитателей, фотографии наглядных пособий, которые были созданы самими учащимися. В сборе контента принимают участие сами учащиеся, а это является формой взаимообучения учащихся. И очень важно, что накопившийся материал остаётся в сети и им могут пользоваться все желающие, которые имеют доступ к группе.

Работа в этих группах ведётся согласно расписанию, есть правила для участников группы. Важно направить внимание участников в нужное русло. А так как они в любом случае каждый день заходят на свою страничку для общения с друзьями, то, вовремя отправленная, полезная информация не проходит мимо их внимания.

На наш взгляд, социальную сеть «ВКонтакте» можно использовать при организации самостоятельной работы, а также как эффективный ресурс для организации дистанционного обучения.

Заключение. Использование социальных сетей в учебном процессе может стимулировать развитие творческих способностей, познавательного интереса учащихся, а также повысить мотивацию к учебной деятельности. Внедрение социальных сетей в образовательный процесс позволит расширить единое информационное пространство учебного заведения, создать открытые и доступные образовательные ресурсы для учащихся, сформировать новую информационную культуру мышления участников образовательного процесса и идти в ногу со временем.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ РАБОТНИКОВ

Рагожкин Е.С., студент 4 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Научный руководитель – Карлушкина О.И., ст. Преподаватель

Введение. Согласно определению Международной организации труда, детский труд – это работа, которая отнимает у детей детство, лишает их потенциала и человеческого достоинства, наносит вред физическому и умственному развитию. В то же время трудовая занятость несовершеннолетних способствует их социализации и профилактике правонарушений. Необходимость особого правового регулирования труда несовершеннолетних обусловлена в первую очередь их физической и умственной незрелостью, а, следовательно, вытекающей из этого потребностью в охране и заботе, обеспечении условий для нормального развития и образования. Поэтому закрепление в нормах законодательства пределов рабочего времени несовершеннолетних работников и его регулирование направлены на предупреждение отрицательного влияния производственных факторов на развитие, состояние здоровья, моральное и психическое их состояние.

Учитывая вышеизложенное, целью работы является анализ правовых норм, регулирующих рабочее время несовершеннолетних работников в Республике Беларусь.

Основная часть. Материалом для проведения исследования послужили правовые нормы законодательства Республики Беларусь, регулирующие вопросы установления рабочего времени для несовершеннолетних работников. Методами исследования являются метод научного анализа и метод системного подхода к исследованию.

Несовершеннолетние лица – лица, не достигшие возраста, с которым закон связывает наступление полной дееспособности. По законодательству Республики Беларусь к данной категории относятся лица, не достигшие 18 лет.

В соответствии с нормами, содержащимися в статье 24 Закона Республики Беларусь от 19.11.1993 № 2570-ХІІ «О правах ребенка», установлен возраст, с которого допускается заключение трудового договора. В частности, указано, что дети имеют право на самостоятельную трудовую деятельность с 16 лет. В то же время с письменного согласия одного из родителей (попечителей) трудовой договор может быть заключен с ребёнком, достигшим 14 лет [1].

Статьей 273 Трудового Кодекса Республики Беларусь (далее – ТК) несовершеннолетние работники приравниваются к полноправным субъектам трудовых правоотношений и за ними закрепляются все основные права работников, установленные статьей 11 ТК [2].

В соответствии со статьей 110 Трудового Кодекса Республики Беларусь (далее – ТК) рабочее время - это время, в течение которого работник в соответствии с трудовым, коллективным договорами, правилами внутреннего трудового распорядка обязан находиться на рабочем месте и выполнять свои трудовые обязанности. Правовое регулирование рабочего времени несовершеннолетних имеет ряд особенностей, закрепленных на законодательном уровне в главе 20 ТК.

В части 1 статьи 114 ТК для работников моложе восемнадцати лет устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени:

- в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет – не более 23 часов в неделю,
- от шестнадцати до восемнадцати лет – не более 35 часов в неделю.

Продолжительность рабочего времени учащихся, получающих общее среднее, профессионально-техническое образование, специальное образование на уровне общего среднего образования, работающих в течение учебного года в свободное от учебы время, не может превышать половины вышеуказанной максимальной продолжительности рабочего времени в соответствии с возрастной категорией (часть 2 статьи 114 ТК).

В то же время, в соответствии с частью 2 статьи 115 ТК продолжительность ежедневной работы не может превышать:

- для работников в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет – 4 часа 36 минут, от шестнадцати до восемнадцати лет – 7 часов;
- для учащихся, получающих общее среднее, профессионально-техническое образование, специальное образование на уровне общего среднего образования, работающих в течение учебного года в свободное от учебы время, в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет – 2 часа 18 минут, в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет – 3 часа 30 минут.

Следует отметить, что работники моложе 18 лет не допускаются к работе в ночное время (в период с 22 до 6 часов), даже если оно приходится на часть рабочего дня или смены, а также к сверхурочным работам, работам в государственные праздники и праздничные дни [3].

В соответствии с абзацем 2 пункта 1 Постановления Совета Министров Республики Беларусь от 10.12.2007 № 1695 «О категориях работников, которым не устанавливается ненормированный рабочий день» работникам моложе восемнадцати лет не устанавливается ненормированный рабочий день [4].

Частью 1 статьи 278 ТК установлено, что для работников моложе восемнадцати лет нормы выработки устанавливаются исходя из норм выработки для взрослых работников пропорционально сокращенной продолжительности рабочего времени, предусмотренного законодательством для данной категории работников.

Для работников, принимаемых на работу после получения общего среднего образования, специального образования на уровне общего среднего образования, профессионально-технического и среднего специального образования, прошедших обучение

непосредственно на производстве, могут устанавливаться пониженные нормы выработки. Размеры пониженных норм и сроки их действия определяются в коллективном договоре (ч. 2 ст. 278 ТК).

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- в национальном законодательстве установлен возрастной ценз для приема на работу: право на самостоятельное трудоустройство наступает с 16 лет, а с письменного согласия одного из родителей (усыновителей, попечителей) – с 14 лет;
- несовершеннолетние работники – отдельная категория работающих, для которых устанавливаются специальные нормы на протяжении всего периода работы, в которые неотъемлемо входит специальное нормирование рабочего времени;
- в законодательстве Республики Беларусь предусмотрено регулирование норм рабочего времени в зависимости от возрастной категории и от занятости в учебном процессе несовершеннолетнего.

Список цитированных источников:

1. Об утверждении Инструкции о порядке организации нормирования труда [Электронный ресурс]: постановление Министерства труда и социальной защиты Респ. Беларусь, 21 марта 2008 г., № 53 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
2. О категориях работников, которым не устанавливается ненормированный рабочий день [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 10 дек. 2007, № 1695 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
3. О правах ребенка [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 19.11.1993 г. № 2570-XII : с изм. и доп. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 11 мая 2016 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
4. Трудовой кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 26 июля 1999 г. № 296-3 : принят Палатой представителей 8 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 1999 г. : с изм. и доп. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18 июля 2019 г. № 219-3 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Рачковская В.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. Люди с ограниченными возможностями сталкиваются с различными проблемами социально-психологического характера. Наиболее распространенными являются изоляция и разочарование, то есть условия, которые возникают в результате несоответствия личных желаний и способностей человека. Изоляция означает одиночество, то есть отсутствие тесных отношений с другими членами общества. Длительная изоляция может привести к депрессивным и суицидальным мыслям.

В Беларуси на 1 января 2020 года на учете в органах по труду и соцзащите на учете состояли 573,7 тыс. таких граждан, из них инвалидов 1-й группы – 86,7 тыс., 2-й группы – 360,3 тыс. Среди инвалидов в Беларуси насчитывается 33,2 тыс. детей в возрасте до 18 лет. Удельный вес этих людей в общей численности населения составляет 6%. У данной категории лиц серьезные проблемы с трудоустройством и социальной помощью [4].

Инвалиды с детства сталкиваются с проблемой навешивания на них так называемых «ярлыков», то есть стигматизацией, что означает отделение их от общества из-за наличия дефекта, отличного от культурного стандарта тела или же ума. В результате стигматизации и маргинализации у детей с ограниченными возможностями возникает

«чувство неполноценности», которое влечет за собой комплекс личностных и невротических расстройств.

Перспективным методом работы с такими людьми является библиотерапия. Опыт по всему миру доказывает, что в борьбе со всеми воздействиями, наряду с другими средствами, весьма эффективной может быть и библиотерапия, способствующая наращиванию адаптационного потенциала личности.

Основная часть. Нами было проведено исследование по методикам САН (самочувствие, активность, настроение) и методике субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона с целью выявления функциональных состояний и уровня одиночества у молодых инвалидов.

Исследование было проведено на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска».

Согласно результатам методики САН, можно сделать следующий вывод: у 72,2% опрошенных респондентов среднее самочувствие, у 18,2% респондентов отмечается хорошее самочувствие и лишь у 9,1% – плохое самочувствие на момент прохождения методики.

Далее, рассматривая результаты опросника, можно говорить об активности молодых инвалидов, которая соответствует тем же цифрам, что и самочувствие: у 72,2% респондентов – средняя активность, у 18,2% наблюдается высокая активность и у 9,1% – низкая активность.

Следующий показатель изучения – настроение респондентов. Как показывают результаты опросника, у 63,3% инвалидов наблюдается нейтральное настроение, хорошее настроение было выявлено у 27,3% опрошенных, а у 9,1% респондентов на момент опроса было плохое настроение.

Подводя итог данных результатов методики, можно отметить то, что молодые инвалиды, в большинстве своем, готовы к активной деятельности, у них нейтральное или же хорошее настроение и среднее самочувствие.

Показатель того, что у большинства респондентов соотношение показателей трёх шкал примерно равно, свидетельствует о том, что они являются не уставшими.

Получив результаты методики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, можно сделать следующий вывод: У 45,5% респондентов высокая степень одиночества, у 36,4% наблюдается средний уровень одиночества и лишь у 18,1% – уровень одиночества низкий.

Результаты исследования свидетельствуют о готовности и желании молодых инвалидов включиться в активную деятельность, но при этом большинство из респондентов страдает одиночеством. Также, у преимущественной части опрошенных нейтральное настроение.

Нарушения эмоциональной регуляции поведения могут приводить к расстройству адаптации, социально-психологической деформации личности [1, с. 44].

Особые проблемы с адаптацией характерны для людей с ограниченными возможностями, которым не хватает психофизиологических и умственных способностей, возможности для взаимодействия с предметом и социальной среда.

Одно из ярких проявлений личности – это его чувства и эмоции, настроение, устойчивое отношение к окружающей действительности.

Исходя из этого возникает необходимость в создании программы коррекции психоэмоционального состояния людей с ограниченными возможностями и организации их досуга на базе отделения дневного пребывания для инвалидов.

Цель программы: коррекция психоэмоционального состояния инвалидов.

Задачи:

- Сформировать знания о эмоциональной сфере человека с ограниченными возможностями.

- Коррекция проявления эмоций у людей с ограниченными возможностями.
- Организация досуга.

Данная программа содержит беседу, лекцию, одно коррекционно-развивающее занятие и одно занятие с элементами тренинга. Данная программа позволяет проработать проблему наличие негативных эмоций с разных сторон как с теоретической, так и с практической. В реализации данной программы могут участвовать как студенты, так и специалисты Территориального центра социального обслуживания населения Железнодорожного района.

Таким образом, коррекция психоэмоционального состояния инвалидов будет одной из задач работы отделения дневного пребывания для инвалидов. Для людей с ограниченными возможностями важна помощь в перемещении акцента на положительное, позитивное и радостное отношение к себе и к окружающим людям. Это повысит уровень удовлетворенности качеством жизни, а также поможет инвалиду найти новую деятельность и расширить круг общения.

Заключение. В результате проведения методик можно сделать следующие выводы: все функциональные состояния находятся на среднем уровне, что свидетельствует о готовности молодых инвалидов к активной деятельности и общению, однако настроение у них нейтральное – это требует определённой коррекции. Также было выявлено, что большинство опрошенных страдают от одиночества. На основании полученных данных исследования была разработана программа коррекции психоэмоциональной сферы инвалидов.

Список цитированных источников:

1. Изард, К. Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2012 – 464 с.
2. Илюшина, И. Библиотерапия – лечение книгой / И. Илюшина // Бібліотэка прапануе. – 2014. – № 1. – С. 15-20.
3. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/obshchestvenno-politicheskie-i-v-oblasti-prava/2020/january/45444/> – Дата доступа: 10.12.2020.
4. Приступа, Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступова. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 160 с.

О СОСТАВЛЕНИИ КЛАСТЕРОВ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Розумец А.А., Копышко А.В., студентки 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Кластер – это объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. В учебной деятельности кластерами называют графический способ организации материала.

На занятиях по дисциплине «Русский язык» в университете мы составляли кластеры по фонетике.

В виде кластера необходимо было представить, какие звуки может представлять каждая из гласных букв русского алфавита и какие слова могут быть примерами для разных позиций тех или иных звуков.

Опишем процесс составления кластера. В самом верху должна идти буква, а после нее, ниже, гроздьями располагаться звуки, которые эта буква обозначает. Еще ниже – слова-примеры, которые подбирались методом проверки. Например, вспоминаем слово, в котором есть нужная нам буква, ставим ударение и проверяем, в какой позиции находится

необходимая буква и какой звук она обозначает. Если слово подходит, то вносим его в кластер. Если же нет, продолжаем подбирать слова.

В результате получается карточка с графическим изображением всех возможных случаев звуков в разных позициях (рисунок 1).

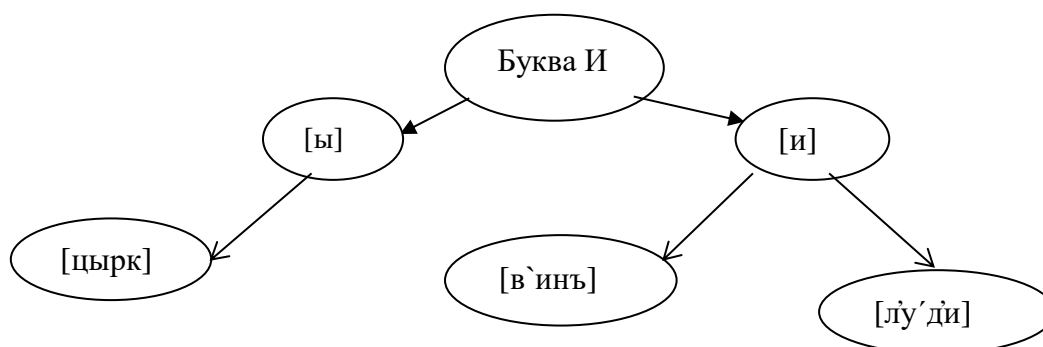


Рисунок 1 – Буква И

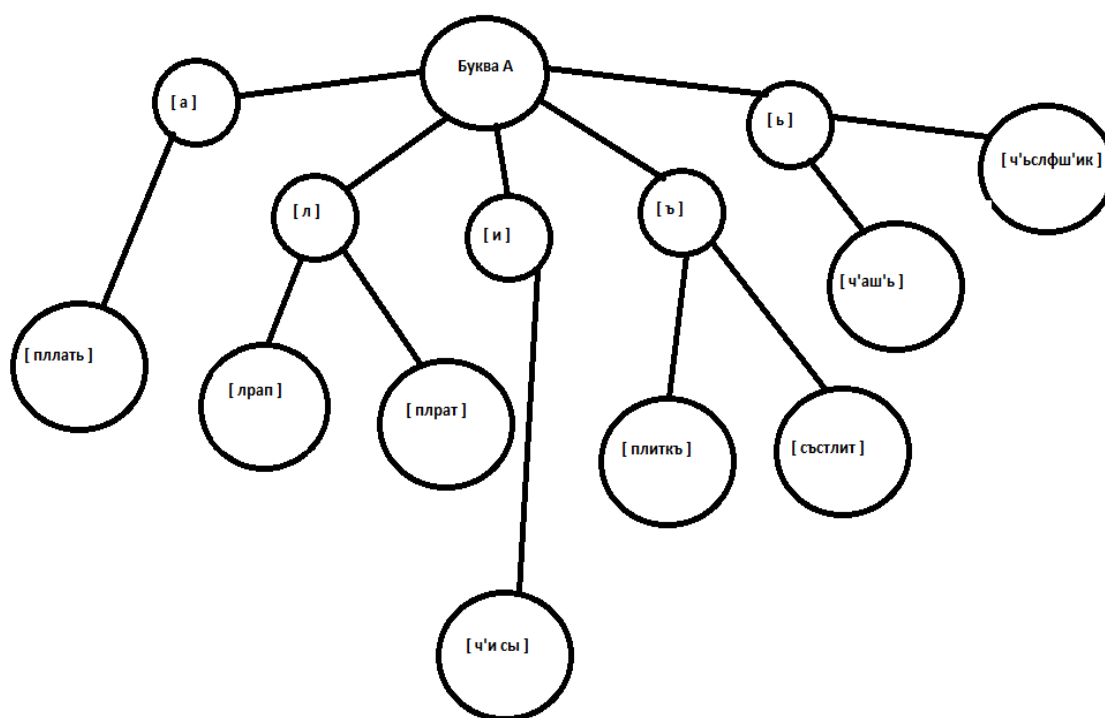


Рисунок 2 – Буква А

В данном кластере наглядно показано, в каких позициях определенная буква обозначает тот или иной звук. Так, от того, после какого согласного (твёрдого или мягкого) звука идет гласная И, зависит, какой именно это будет звук - [ы] или [и] (соответственно). Также показано, что в какой бы позиции (ударной или безударной) ни была буква И (Например: вИнт, люДи), она не будет качественно изменяться, в отличие, например, от буквы А (рисунок 2).

Буква А только под ударением может обозначать звук [а], в начале слова и в первом предударном слоге буква А обозначает звук [Λ], в слове ЧАСЫ после мягкого [ч`] она будет обозначать звук [и³], а во втором предударном слоге или в заударных слогах буква А может обозначать звуки [Ъ] (ер) и [Ь] (ерь) (в зависимости после твердой или после мягкой согласной идет А). Например : плитка - [пл`иткъ], чаща - [ч`аш`ь].

В результате самостоятельной работы каждым студентом группы было подготовлено по 10 карточек. Естественно, примеры слов подбирались индивидуально.

На практическом занятии проходила «защита» составленных кластеров, анализировались ошибки, недостатки, отмечались лучшие примеры.

В конце занятия стало понятно, что гораздо проще запоминается материал, изложенный в виде небольшой схемы.

Так же стало ясно, что при транскрибировании удобно пользоваться данными кластерами. Ведь материал изложенный в виде схем очень удобен для восприятия. Составление кластеров, мы считаем, может повысить качество обучения, мотивацию студентов. Одна из причин снижения мотивации - неумение работать с большим объемом информации. Кластер позволяет информацию систематизировать, выделить в ней главное и представить определенным образом.

Работа с кластерами помогает студентам развивать такие умения, как :

- выделение ключевых слов;
- систематизация необходимой информации;
- сравнение, анализ, обобщение информации.

Также необходимо подчеркнуть, что, составляя кластеры, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию, создавая оригинальную форму подачи графической схемы.

Таким образом, на наш взгляд, составление кластеров – это очень удобный и эффективный способ организации самостоятельной работы в университете, помогающий развивать у студентов множество необходимых умений и навыков. Составленные кластеры дают представление преподавателю об уровне усвоения студентами изучаемого по той или иной теме материала.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ружинская К.В., студентка 2 курса

Мартинovich Н.Е., старший преподаватель

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Переход системы образования на более высокий и качественный уровень развития позволяет формировать не только специалиста, но и гражданина с определенными ценностными ориентациями, моральными установками, социально значимыми убеждениями. Студенческая молодежь является наиболее активной частью современного общества, где особое значение приобретает гражданско-патриотическая позиция как составляющая идеологии государства.

Формирование ценностных ориентаций в студенческой среде является неотъемлемой частью воспитательного процесса. Сегодня гражданин-патриот – это человек, который знает Конституцию своей страны, соблюдает нормы поведения в обществе, уважительно относится к своей Родине [1].

Одним из объединяющих факторов патриотизма выступает сплочение народа, приумножение его достижений в экономике, науке, культуре и т.д. Поэтому не случайно 2021 год в Беларуси объявлен «Годом единства народа». Именно в трудные периоды истории мы должны объединиться, сохранить и приумножить историческое наследие, бережно относиться к своей Отчизне, к её культурным и историческим ценностям [2].

Следует отметить, что система высшего образования призвана в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков помочь им «обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, раскрыть творческие способности.

Сегодня перед студенческой молодежью открыты все дороги. Обучаясь в ВГУ имени П.М. Машерова студенты имеют возможность не только получать знания о будущей профессии, но и формировать в себе активную гражданскую позицию, учиться бережному отношению к историческому наследию, уважать и ценить труд людей, формировать чувство ответственности и сопереживания, не быть безразличными к судьбам людей и своей стране.

На педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова созданы благоприятные условия для формирования и развития современного молодого человека. И одним из направлений воспитательной и идеологической работы является привлечение студенческой молодежи в ряды волонтерского объединения «Аквармарин».

На протяжении 2020–2021 учебного года студентами – волонтерами были проведены следующие мероприятия: «В гостях у сказки», «Новогодние приключения Дедушки Мороза», которые были реализованы на базе ГУО «Витебский государственный Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» и ГУО «Специальный детский сад №1 г.Витебска». На базе ГУО «Детский дом г.Витебска» был реализован проект «Вместе весело шагать», «Музыка – душа человека», конкурсно-игровая программа «Мужество и сила против находчивости и нежности» и др. Волонтеры приняли участие в городских мероприятиях «Даджжынкі», «Проводы Масленицы» на базе Культурно-делового центра «Задвинье».

В течение учебного года студенты-волонтеры участвовали в благотворительных акциях «Ёлка желаний», «Не скучай, не грусти, а читай, рисуй, пиши!» для воспитанников ГУО «Детский дом г. Витебска».

В процессе организации и проведения мероприятий студенты проявляли инициативу, находчивость, творчески подходили к решению поставленных задач. Участие в мероприятиях способствовало формированию таких личностно-нравственных качеств как терпение, сила воли, настойчивость, умение рационально организовать свое свободное время. Во взаимодействии друг с другом студенты нарабатывали терпение, умение точно изложить свою точку зрения, принятие человека таким, каков он есть и др. Позитивные молодежные инициативы являются условием для личной самореализации, духовного совершенствования, отражают свою профессиональную и гражданскую позицию.

Быть волонтером – это очень почетно и значимо для каждого человека, а для студента в двойне. Мы, как студенты, учимся быть не только хорошими специалистами, владеть различными методиками, но и уже в студенческие годы нарабатываем бесценный опыт по взаимодействию с различными категориями граждан, целенаправленно работаем над профессионально-значимыми качествами, учимся уважать, ценить и любить свою профессию и приумножать ее достижения. Ведь перед будущими учителями стоит непростая задача сформировать в каждом ребенке все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для развития личности.

С целью изучения отношения студентов к волонтерской деятельности был проведен опрос среди студентов педагогического факультета Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

В результате опроса были выявлены следующие факторы мотивации занятия волонтерством: хочу помогать нуждающимся людям – 62%, хочу быть полезным – 22%, хочу познакомиться с новыми людьми – 10%, у меня есть свободное время – 6%. Так же, основными мотивами, по которым волонтеры участвуют, или хотели бы участвовать в волонтерской деятельности являются: желание поддержать детей, которые лишены возможности полноценно общаться, социально функционировать - 52%; желание быть по-

лезным обществу и людям - 34%; желание приобрести навыки и умения, которые пригодятся в будущей профессии – 35%; всегда с состраданием и сочувствием отношусь к таким людям – 29%; желание чувствовать себя частью общего дела – 19%.

На вопрос «Как вы относитесь к людям, которые оказались в сложной жизненной ситуации?» - 69% опрошенных ответили - с сочувствием, 27% - как и ко всем остальным людям, 4% - безразлично. Следует отметить, что 78 % респондентов готовы прийти на помощь нуждающимся людям, 5% - не готовы, 17% - затруднились ответить на данный вопрос.

Большинство опрошенных, а это 87 % - хотели бы помогать детям, оставшимся без попечения родителей, 22% - работать с подростками и детьми девиантного поведения, 17% - с инвалидами, 11% - с людьми пожилого возраста, 17% - с детьми с особенностями психофизического развития. В числе наиболее значимых качеств необходимых волонтеру студенты выделили: доброту, гуманность, великодушие, ответственность, инициативность, бескорыстие, щедрость, альтруизм, эмпатию, оптимизм, настойчивость, внимательность, искренность, заботливость, коммуникативность, терпеливость, готовность к самопожертвованию, любовь и уважение к людям.

Анализируя полученные данные можно сказать, что студенческая молодежь готова прийти на помощь другому человеку, при этом уровень мотивации достаточно велик. Полученные данные свидетельствуют о высокой гражданско-нравственной позиции студентов. Позитивные молодежные инициативы являются условием для личной самореализации, духовного совершенствования, отражают профессиональную и гражданскую позицию.

Таким образом, волонтерское движение играет важную роль в формировании гражданственности и патриотизма студенческой молодежи, способствует формированию и усилению гуманистических ценностей, помогает выработать гражданскую позицию в отношении к общественно значимым проблемам.

Список цитированных источников:

1. Истоки милосердия. Методические рекомендации / авт.-сост. О.В. Махиня, Л.И. Шевцова, Д.В. Махиня. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – С.35.
2. Нормативно-правовые документы Республики Беларусь / Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16.11.2015 г. № 128 (ред. От 17.10.2019) Об утверждении Концепции организации молодежного волонтерского (добровольческого) движения в Республике Беларусь / Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakonby.net/postanovlenie/68457-postanovlenie-ministerstva-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 22.01.2021.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Савицкая Г.А., слушатель ПС-38

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Милашевич Е.П., ст. преподаватель

Нынешнее время можно охарактеризовать как нестабильное, быстро изменяющееся, диктующее новые семейные, нравственные, духовные, социальные и психологические условия. В значительной степени перемены затронули детско-родительские отношения: родительство приобрело особую роль, и воспитательный процесс переориентировался с жесткой дисциплины на силу убеждения, установление эмоционально близких отношений с ребенком. Согласно работам, направленным на изучение особенностей современной семьи, такая переориентация может способствовать как сближению родителей и детей, формируя основу для их сотрудничества, так и приводить к гиперопеке над ребенком, к потере контроля над его поведением, к непоследовательным родительским

воспитательным действиям (В. Сатир, Б. Хеллингер, И. В. Гребенников, А. Г. Харчев, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, И. Ю. Шилов, Т. А. Гурко и др.).

Как показывают исследования, доминирующий эмоциональный фон ребенка во многом определяет его взаимодействие с взрослыми, прежде всего с родителями. В общении с ними ребенок стремится к удовлетворению потребности в эмоциональной поддержке, сопереживании и взаимопонимании. Для ребенка важно привлечь внимание к себе, выразить себя, призвать на помощь, вызвать сочувствие [1]. Поэтому для эффективного воспитания и создания оптимальных условий для развития ребенка в дошкольном возрасте важна психологическая компетентность родителей.

Психологическая компетентность по-разному понимается авторами, начиная с суммы психологических знаний, умений и навыков, заканчивая универсальной личностной системой, включающей смысловой, мотивационный, эмоциональный, личностный и поведенческий уровни. Проблема психологической компетентности прочно заняла одно из ведущих мест в исследованиях отечественных и зарубежных психологов последних десятилетий (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. В. Брушлинский, А. А. Бодалев, Дж. Равен, М. Аргайл, Ю. Мель, К. Рубин, У. Пффингстен, Р. Хинтч).

Овчарова Р.В. отмечает, что «на сегодняшний день существует большое противоречие в понимании родительской компетентности. Родители все больше осознают необходимость самообразования и саморазвития в части воспитания детей, но не все понимают главного принципа родительской компетентности. Поэтому действия психологов по повышению уровня компетентности родителя чаще всего направлены на решение частных случаев, а не на выявление общей закономерности компетентного родительского поведения» [2, с.47]. Это подтверждает необходимость изучения психологической компетентности родителей современных дошкольников и определение путей ее формирования.

В связи с актуальностью проблемы, цель исследования - выявление эмоциональных контактов родителей с детьми, проведенное на базе Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 54 г. Витебска». В исследовании приняли участие законные представители воспитанников – 50 респондентов (женщины-матери в возрасте от 22 до 45 лет).

Для изучения эмоционального компонента психологической компетентности родителей дошкольников использовался тест на определение отношения родителей к ребенку [3, с. 39]. Итоги количественной обработки полученных данных по тесту представлены в диаграмме (рис. 1).

Анализируя и интерпретируя результаты, следует отметить, что у 38% родителей с ребенком налажен оптимальный эмоциональный контакт. Это отношение выражается в предоставлении ребенку возможности высказаться, в семье существует признание личности ребенка, поощряется его активность, между родителями и детьми дружеские благополучные взаимоотношения.

Излишнюю концентрацию на ребенке, которая определяется чрезмерной заботой, подавлением воли ребенка, вмешательством в мир ребенка, стремлением ускорить его развитие, демонстрируют 36 % респондентов. Эмоциональную дистанцию между матерью и ребенком, проявляющуюся в строгости и раздражительности родителей, в избегании общения с ребенком можно отметить у 4% родителей. 22 % семей находятся на пограничном состоянии между оптимальным эмоциональным контактом с ребёнком и излишней концентрацией на ребёнке (гиперопека).



Рисунок 1 – Типы эмоционального отношения родителей к ребёнку

Таким образом, полученные результаты психодиагностики родителей (матерей) современных дошкольников позволяют выделить в эмоциональном компоненте их психологической компетентности следующие тенденции:

1) Наличие родительской неуверенности, неустойчивости и противоречивости в стиле воспитания. Возможно, это является следствием недостаточной информированности родителей о конструктивных способах взаимодействия с ребёнком, сниженном уровне когнитивного компонента психологической компетентности родителей.

2) Проявление «навязчивой заботы», гиперопеки, ограничение ребёнка в его свободе, ограждение от возможных трудностей и проблем, излишний уход за ребёнком.

3) Наличие ожиданий от ребёнка помощи в решении собственных проблем (супружеские отношения, личностный рост).

4) Родители испытывают дефицит знаний об эмоциональной составляющей отношений с ребёнком, то есть о том, как правильно отреагировать на эмоциональные проявления ребёнка, как справиться с собственными отрицательными чувствами, возникающими в воспитательных ситуациях, о роли доверия и любви в детско-родительских отношениях.

На наш взгляд, вопросы оказания помощи и поддержки родителям в формировании их психологической компетентности и эффективной реализации родительской функции в настоящий момент выступают как острая потребность современной социальной и педагогической ситуации.

Список цитированных источников:

1. Диагностика выявления проблем в детско-родительских отношениях: метод. пособие. – Ангарск – Иркутск: УМЦ РСО, 2017. – 104 с.
2. Дуброва, В. П., Милашевич, Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П.Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 1995. – 128с.
3. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Моск. Психологический социальный институт, 2006. – 492с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ФУНДАМЕНТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Скупейко И.М., магистрант

(г. Кривой Рог, КГПУ)

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

Мир меняется стремительно и новые запросы общества отображаются в реформах сферы образования. Еще несколько десятков лет назад человечество не занималось экономическим образованием и взрослого населения, не то что младшего поколения. Сейчас же Законом Украины «Об образовании» предусмотрено построение образовательного процесса с учётом формирования ряда компетентностей, которые необходимы соискателю образования в первую очередь в жизни. Одной из самых интересных и перспективных, на наш взгляд, является предприимчивость и финансовая грамотность как «сквозные» общеучебные умения и навыки (гибкие навыки). Начальная школа – благоприятный период для позитивного вмешательства. Очень важно, чтобы приобретение жизненных навыков, таких как предприимчивость и финансовая грамотность, начинались на этой ранней стадии.

Проблему формирования предприимчивости в своих работах освещают Г. Назаренко, Е. Бобинский, Р. Шиян, М. Товкало, М. Бачигалупо, П. Кампилис, И. Пьюн, Г. Ван ден Бранде. Финансовая грамотность стала одной из главных тем научных поисков Т. Смовженко, Н. Забуги, С. Биденко, И. Золотаревич.

Целью сквозного общеучебного умения «Предприимчивость и финансовая грамотность» является обучение учеников бережливости, рациональному использованию денег, планированию расходов, умению представлять и оформлять свои идеи, проявлять готовность брать на себя ответственность, а также освоение практических навыков в решении финансовых вопросов, развитие лидерских инициатив, предприимчивости, способности успешно действовать в технологически быстро меняющейся среде, формирование навыков рационального мышления, что позволит принимать эффективные решения.

М. Бачигалупо, П. Кампилис, И. Пьюн, Г. Ван ден Бранде, разработчики проекта EntreComp определяют "предприимчивость как сквозную компетентность, которая применяется во всех сферах жизни: от заботы о собственном развитии к активному участию в жизни общества, вхождение на рынок труда в качестве работника или самозанятого лица, а также к учреждению любого предприятия (культурного, социального или коммерческого характера)" [5].

Финансовая грамотность – это способность использовать знания и навыки для управления финансовыми ресурсами эффективно в течение всей жизни. Финансовая грамотность – это инновационный подход, который обеспечивает формирования личности с финансовым грамотным мировоззрением с целью воспитания финансово стабильного и независимого поколения, а также использование различных форм благ, таких как знания, опыт, таланты, деньги и время, а также физические, психические, эмоциональные и духовные блага [2], [3].

Поскольку указанные понятия могут быть сложными для детей, так как традиционно ориентируются на взрослую аудиторию, у учеников младшей школы они формируются через вовлечённость их в игровую деятельность, различные методы и приемы обучения, с помощью которых соискатели образования усвоят, каким образом устроен мир финансов и предпринимательства на доступных их возрасту примерах. Иными словами, дети на базе уже имеющегося опыта обретают практические навыки обращения с деньгами.

Перед учителем стоит задача организовать реализацию этой «сквозной» цели в контексте различных учебных предметов. Мы видим решение этой ситуации в использовании средств интеграции.

Толковый словарь Оксфордского университета рассматривает интеграцию как «акт или процесс сочетание двух или более частей таким образом, чтобы они функционировали вместе» [6].

Ученые И.Д. Зверев, Г.И. Батурина определяют интеграцию как целостность системы обучения. А.Л. Бабенко придерживается мнения, что интеграция – это поиск нового на основе обнаруженных однотипных элементов и частей в нескольких различных сферах, а потом приспособления этих элементов и объединение в одну систему [1].

Проанализировав исследования ученых и разные толкования понятия «интеграции», мы склоняемся к такому его определению: интеграция – это синтез информации и данных, которые тем или иным образом переплетаются с нашей центральной темой, и дает нам возможность проанализировать явление с разных сторон.

Основывая уроки на идеях интеграции, мы будем способствовать информационному обогащению восприятия, мышления и чувств учеников за счет применения интересного материала, что позволяет с разных сторон познать изучаемые явления, понятия, включить учеников в различные активные и интерактивные виды деятельности, достичь целостности знаний.

На уроках родного языка мы можем формировать «предприимчивость и финансовую грамотность» через содержание текстов упражнений, которые толкуют о биографиях известных предпринимателей, интересных фактах из предпринимательской и экономической деятельности. Конкретные практические задачи в рамках «языковых» тем могут предусматривать создание рекламы какого-то товара, качественную его презентацию перед своими одноклассниками с возможностью реализации. Изучая литературу, тексты можно рассматривать во специфическом ключе – формирование лидерских качеств: инициативности, критического мышления, умения работать в команде и договариваться и т.д.

На уроках математики уместным будет применение практических задач по планированию хозяйственной деятельности и реальной оценки собственных возможностей, составление семейного бюджета, учет карманных денег, просчет накоплений, а также формирование рационального отношения к природным ресурсам, проекты по энергосбережению будут тоже кстати. Наиболее важным аспектом здесь является практическая направленность заданий [4].

На уроках трудового обучения можно рассчитать стоимость того или иного материала, разработать меню, чтобы угостить друзей: просчитать, сколько для этого нужно денег, сколько блюд должно выйти и т.д.

С учётом всего вышесказанного можно утверждать, что предприимчивость и финансовая грамотность – это не отдельный урок, а концепция, которая красной нитью должна проходить сквозь все учебные предметы. А полученные знания помогут детям как научиться обращаться со своими деньгами, так и начать формировать привычки к расходам и сбережениям на протяжении всей жизни. Именно в эти школьные годы мы можем начать строить фундамент для здорового принятия финансовых решений и развития предприимчивой личности.

Список цитированных источников:

1. Бабенко, А.Л. Сутність і зміст понять “інтеграція” та “інтеграційне заняття” / А.Л.Бабенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbisnbnv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuupe_d_2015_37_3.pdf
2. Назаренко, Г.А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів / Г.А. Назаренко. – Черкаси: ЧОПОП, 2014. – 68 с.

3. Смовженко, Т. Курс «Фінансова грамотність»: досягнення, проблемні питання та завдання на майбутнє / Тамара Смовженко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://iccfinance.com.ua/wp-content/uploads/2018/11/finliteracy.pdf>

4. Уроки з підприємницьким тлом / За заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М.Товкало. – Варшава: Сова, 2014. – 400 с.

5. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxemburg: Publication Office of the European Union. 2016. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2016.07.89_EntComp/EntreCompFramework%20UKR.pdf.

6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition ; ed. by Sally Wehmeier. – Oxford : University Press, 2000. – 1540 p.

МОТИВЫ ПОДРОСТКОВОГО ВАНДАЛИЗМА

Стишенок В.Э., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. Быстрый темп жизни последнего десятилетия приводит к постоянному повышению напряжения у большинства населения, в первую очередь у молодого поколения. Это приводит к нарушению психики у подростков, что часто порождает преступность: вандализм, терроризм. Родители, педагоги, медики, работники милиции и другие лица, несущие ответственность за молодежь, испытывают одинаковое желание: видеть, что молодые люди становятся ответственными взрослыми. Однако слишком многие из этих молодых людей оказываются жертвами вредных привычек и установок, обусловленных отрицательным влиянием сверстников и отсутствием навыков, необходимых для успешного перехода от детства к взрослой жизни. Подростковые модели негативного поведения часто влекут за собой другие проблемы, такие, как низкая успеваемость в школе, ложь, воровство, вандализм, ранние половые связи, наркомания.

На борьбу с вандализмом государство ежегодно затрачивает большие суммы денег, то есть часть бюджета страны, но усилия властей направлены преимущественно на преодоление последствий. Вандализм – это порча имущества в общественных местах. В словаре «вандализм» обычно представляют, как «дикий беспощадный грабеж, варварство» [1, с. 128].

Проблема распространения вандального поведения среди молодежи находится в центре внимания различных специалистов. О. Кабанес, Н. Б. Карабущенко, Л. Насса, теоретически обосновали историю зарождения вандализма. Р. М. Барон, С. Коэн, Дж. Фишер утверждают, что вандализм связан с порочной окружающей действительностью. Г. Шнайдер утверждает, что особую значимость проблема подросткового вандализма наибольший размах приобретает в государствах, находящихся в состоянии экономического кризиса. Психологическими причинами и условиями возникновения вандального поведения занималась А. С. Ватова. Ю. А. Акунина, И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, З. В. Патрушева исследовали педагогическую методологию проблемы вандального поведения.

Цель работы: выявить мотивы проявления вандализма в подростковом возрасте.

Основная часть. Активизация вандализма связана с разными факторами: социальными – нестабильность, криминализация общества; педагогическими – обесценивание человеческого труда, понижение порога требований к поведению; культурными – отсутствие в обществе устойчивых эстетических норм и морально – эстетических правил поведения, потеря прежних и отсутствие новых традиций, ритуалов. Все вышеотмеченные обстоятельства способствовали возникновению условий развития вандализма, связанных с личностными нарушениями в ряде сфер: эмоциональной (эмоции злости, нена-

висти, гнева), мотивационной (мотивы подражания, заражения, внушения, протест), волевой (неустойчивость характера или стремление к лидерству), нравственной (деформация характера, аномальные отклонения психики) [2, с. 53].

Кандидат психологических наук Ватова Л.С. предлагает делить мотивацию вандализма на четыре уровня:

1-й уровень – бессознательный (мотивы: выход гнева, растормаживающее влияние алкогольных и наркотических средств);

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

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

4-й уровень – сознательный социально-психологический (мотивы: самоутверждение, протест, привлечение внимания к причиненным горю, обиде.) [3, с. 53].

Поскольку подростки, как правило проводят досуг в группе, то стремление «не отставать от других» и «жажда» подвига часто приводят к демонстративным асоциальным поступкам, особенно усиливает эти действия наличие компании подростков женского пола. Нередко они же являются и организаторами противоправных действий. Причем, по сравнению с подростками мужского пола, у них отмечается более выраженное «огрубление» личности. При этом можно отметить агрессивные проявления личности. В результате проведения исследования с использованием личностного опросника «Мотивы вандального поведения» было выявлено, что большинство подростков не скрывает и не сдерживает проявления агрессивного повеления (рисунок 1).



Рисунок 1 – Мотивы вандального поведения

Диагностика учащихся с использованием разработанной методики «Мотивы вандального поведения» позволила выделить различные мотивационные группы и дать характеристику личностным, поведенческим, социально-психологическим и эмоциональным особенностям учащихся, входящих в их состав.

Заключение. Собранные данные 75 респондентов относительно индивидуально-психологических, социально-психологических и поведенческих особенностей, дали возможность определить характерные индивидуально-личностные мотивы вандального поведения (например, повышенные показатели агрессивности, нарушение формирования пространственных границ личности, специфические характеристики нервной системы), а также социально-средовые мотивы вандального поведения (такие, как деструкция ценностных ориентаций личности, система построения взаимоотношений с внешним миром, действие негативных факторов социализации личности). Наиболее часто встречае-

мые мотивы вандального поведения в подростковом возрасте – желание доказать окружающим свою смелость, решительность; выражение несогласия с чем-либо, проверка собственных возможностей и просто отсутствие деятельности, вызывающей интерес.

Список цитированных источников:

1. Ватова, Л.С. Психические отклонения у молодежи, склонной к вандализму, и их нивелирование / Л.С. Ватова // Среднее профессиональное образование – № 5. – 2013. – С. 52-56.
2. Ватова, Л.С. Психология причинности, мотивации, психопрофилактики молодежного вандализма / Л.С. Ватова // Мир психологии – № 1. – 2013. – С. 65-70.
3. Ожегов, М.Л. Толковый словарь русского языка / М.Л. Ожегов, И.К. Шведова. – М. Академический Проект, 2005. – 350 с.

ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Торгона А.В., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»)

Научный руководитель – Стародынова С.М., канд. психол. наук, доцент

Введение. В подростковом возрасте происходит смена идеалов, переоценка ценностей. В этом возрасте часто возникают конфликтные ситуации, имеющие деструктивные последствия для оппонентов. Наряду с этим имеется социальная проблема, которая носит не ситуативный, а длительный характер, чётко устанавливает статус «жертвы» и блокирует её выход из обозначенных рамок. Это явление чаще всего называют подростковым насилием или буллингом.

Основное видение нами данной проблемы заключается в том, что в явлении буллинга неизменно присутствует ряд психологических и социальных вопросов, которые сопровождают длительное насилие агрессора по отношению к жертве и не дают ей возможности защитить себя в среде сверстников. Этот негативный опыт проходит у человека через всю его жизнь. Агрессор, в свою очередь, формирует у себя чувство безнаказанности. Цель работы – проанализировать собранный эмпирически материал по проблеме буллинга.

Основная часть. Разработали концепцию буллинга Д. Ольвеус, П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. П. Хайнеманн выделил 4 стадии процесса травли: нейтральное состояние группы несовершеннолетних, нарастание напряжённости в связи с приходом нового члена группы, непосредственная травля новичка, который принимает на себя роль жертвы, возвращение группы к нейтральному состоянию после полного уничтожения жертвы [1]. В исследованиях Д. Ольвеуса, которые он проводил в Норвегии и Швеции (1980 – е годы), было выявлено, что постоянному преследованию регулярно подвергается не менее 15% несовершеннолетних. Он определил понимание буллинга как особый вид насилия, когда человек физически нападает или угрожает другому человеку, который слаб и бессилен, чтобы человек чувствовал себя напуганным, изолированным, лишённым свободы действий длительное время [1].

Данные российских исследований свидетельствуют о распространённости буллинга среди несовершеннолетних: почти 20 % детей регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников раз в неделю или чаще, а 58 % – эпизодически [2]. Проблему буллинга в своих публикациях раскрывают Вишневская В.И., Бутовская М.Л. [3]; Кон И.С [4]; Новикова М.А. [5].

В 2020 году автором проведено исследование данной проблемы в Учреждении образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО» (Витебский филиал). С помощью стандартизированного опросника «Ситуа-

ция буллинга в школе» В.Р. Петросянц [6] был проведен письменный опрос и последующее изучение текстовых документов. Рассмотрим ответы респондентов специальности логистика, лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (выборка 50 человек). На вопрос: «Как часто ты подвергался буллингу в школе?» 40 % респондентов ответили «никогда», 14 % студентов подвергались буллингу систематически, 20 % студентов – иногда, 26 % респондентов были свидетелями травли (диаграмма 1).

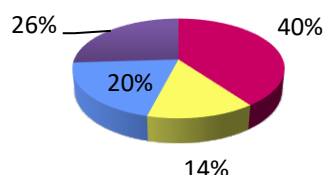


Диаграмма 1. Как часто ты подвергался буллингу в школе?

На вопрос: «Почему другие ученики осуществляли буллинг против тебя?» 85 % респондентов не знают, почему они это делали; 12 % респондентов указали, что их внешность слишком специфична; 3 % – поскольку я больше нравился учителю, чем другие (диаграмма 2).

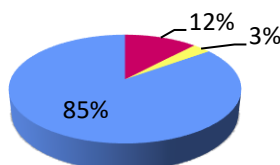


Диаграмма 2. «Почему другие ученики осуществляли буллинг против тебя?»

На вопрос «Как ты поступаешь в ситуации буллинга?» 8 % респондентов пропускали школу, 38 % – избегали места, где это произошло; 50 % – становились слабыми, беспомощными; 4 % респондентов делали вид, что ничего не произошло, но при этом сильно страдали (диаграмма 3).

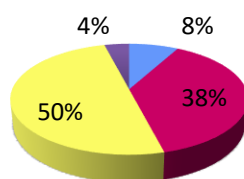


Диаграмма 3. Как ты поступаешь в ситуации буллинга?

26 % респондентов были свидетелями буллинга, причём 50 % из них ничего не делали, так как считали, что это не их дело, 12 % сами участвовали в буллинге (вопросы 4, 5, 6). Результаты анализа текстовых документов показали актуальность работы по выявлению случаев травли. Руслан А.: «Хочу добавить, что нужно учить ребенка повернуть ситуацию в свою сторону, морально превосходить оппонента в споре, а его агрессию грамотно уничтожить. Я считаю, нужно отдавать ребенка в секцию борьбы, чтобы он мог постоять за себя физически и обрел уверенность в своих силах. И в шахматный кружок, чтобы «прокачать свой ум» и постоять за себя словесно». Роман Д.: «Я согласен, что не стоит забывать о чувствах ребенка. В случае долговременной травли он может убедить себя в её правильности, чего допускать нельзя. Стоит советоваться с ребенком о

ее причинах, чтобы узнать корень проблем и следить за его эмоциональным состоянием на всех этапах буллинга». Юлия И.: «Необходимо встретиться с родителями буллеров на нейтральной территории в присутствии учителей. Надо избегать ситуаций, в которых возможна травля и отклонять предложения поучаствовать в ней. А родители должны быть открыты, чтобы ребенок смог поделиться с ними проблемой и вместе решить ее». Юлия Г.: «Для начала я бы обязательно вмешалась в происходящее, посетила школу и поговорила с классным руководителем, учителями, выяснила, что они намерены предпринять для устранения проблемы. При необходимости я бы обратилась к администрации школы, психологу и социальному педагогу. Поддержала морально ребёнка, объекта травли. Объяснила, что травят тех, кто реагирует. Но, если бы ничего не помогало, я бы перевела ребенка в другую школу». Елена Б.: «Моя точка зрения такова: ребенка нужно учить не воспринимать все всерьез, не реагировать на обидчиков, выбирать круг общения. Всегда поддерживать».

Заключение. Результаты исследования свидетельствуют о наличии проблемы буллинга в среде несовершеннолетних. Буллинг связан со стремлением агрессора повысить свой статус в определённой группе. Травят обычно тех, кто психологически настроен на виктимное поведение. Из текстовых документов студентов видно, что они готовы разбираться в проблеме, решать её совместно с несовершеннолетними. Жертва буллинга имеет право обратиться за помощью (к психологу, к учителям и родителям), чтобы найти поддержку. В дальнейшем мы планируем изучить психологию буллеров, их жертв, а также свидетелей данного явления.

Список цитированных источников:

1. Наумова, Н.Н. Зарубежные исследования феномена буллинга в 1980-90 годы / Н.Н. Наумова, А.С. Ефимова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Сер. D. Естественные науки, Гуманитарные науки, Технические науки, Сельскохозяйственные науки, Иностранные языки, Экономика и финансы, Юриспруденция. – г. Новосибирск. – 2018. – №5. – С. 139 – 141.
2. Новикова, М.А. Распространённость школьной травли... / М.А. Новикова [Электронный ресурс] // Режим доступа: [publications.hse.ru > mirror > pubs > share > direct](http://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct). – Дата доступа: 09.01.2021.
3. Петросянц, В.Р. Опросник «Ситуация буллинга в школе» / В.Р. Петросянц [Электронный ресурс] // Режим доступа: [kuimovann.files.wordpress.com > 2019/12](http://kuimovann.files.wordpress.com). – Дата доступа: 09.01.2021.
4. Родителям о буллинге. Класс, группа людей или один... [Электронный ресурс] // Режим доступа: soch174samara.rosshkola.rf. Ro. – Дата доступа: 08.01.2021.
5. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.pseudology.org > kon > zametki > chtotakoebulling](http://www.pseudology.org/kon/zametki/chtotakoebulling). – Дата доступа: 09.01.2021.
6. Школьное насилие: буллинг и хейзинг [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.academy.edu.by > files](http://www.academy.edu.by/files). – Дата доступа: 08.01.2021.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ВЫБОР СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ СУБКУЛЬТУР

Цветкова Е.И., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. В современном обществе наблюдается обширное разнообразие субкультур, точную численность которых указать вряд ли предоставляется возможным и объясняется это во многом тем, когда та или иная субкультура возникла, когда прекратила свое существование, вновь могла возникнуть и тогда в какой отрасли она продолжила свое существование: как вновь самостоятельной субкультуры или же как подвиды какой-либо другой субкультуры, которая перенимает черты первой.

В Социологическом словаре понятие «субкультура» рассматривается как система ценностей, установок моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры [1, с. 350].

К «вымершим» субкультурам можно отнести такие субкультуры, например как эмо и, так называемых, ванилек, участников которых мог увидеть в своем городе и в интернете практически каждый человек в уже далеком 2007 году, когда те были на пике своей популярности, но на данный момент остались лишь единицы, которые все еще считают себя приверженцами данных направлений.

Одной из возрожденных субкультур можно считать знаменитых рокабилли, которые зародились еще в 50-е гг. и существование которых затем предалось долговременности до сегодняшних дней.

Также выделяются субкультуры, которые со дня своего возникновения все еще не потеряли своей популярности, и продолжают ее набирать по сегодняшний день. Преимущественно к ним относятся анимешники, геймеры, хипстеры и многие другие, корни возникновения которых уходят в прошлый век.

Таким образом какие-то субкультуры существуют только на протяжении определенного промежутка времени, пытаясь достигнуть своей цели и что-либо изменить в обществе, и, осуществив или потерпев неудачу они перестают свое существование, другие существуют просто для того, чтобы сплотить людей, имеющих одинаковые вкусы в выборе одежды, манере разговора и имеющих по большей части одинаковый набор ценностных ориентаций, которые представляют собой один из тех факторов, который и дает ту самую «почву», в которой, соответственно, субкультура получает свое начало и последующее развитие, и от изменений которых будет зависеть как долго та или иная субкультура будет существовать в условиях изменяющегося общества.

Ценностные ориентации – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения, являющиеся важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности и ее поведения [1, с. 225].

Проявляясь в различных формах, ценностная ориентация выступает ориентиром деятельности человека и позволяет ему оценивать окружающий мир.

В нашем исследовании использована методика «Ценностные ориентации» Милтона Рокича, которая позволила нам определить содержание направленности личностей респондентов, выявить их отношение к своему окружению, качество восприятия ими мира. Для реализации цели исследования был применен метод онлайн-анкетирования с использованием технологии Google-Form.

Базой исследования были выбраны студенты УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Для анализа ценностных ориентаций были отобраны респонденты, которые отнесли себя к субкультурам, таким образом количество составило 65 человек (молодежь в возрасте от 18 до 23 лет). В опросе выявлено, что 20% респондентов, относят себя к геймерам, 49,2% – анимешникам и 30,8% – хипстерам.

На вопрос «Какие ценности являются для Вас самыми важными?» 76,9% респондентов из числа геймеров выбрало общественное признание, 61,5% – удовольствия, 53,8% – материально обеспеченную жизнь, 46,2% – интересную работу, 30,8% – развитие и хороших и верных друзей, и 0% – здоровье, любовь, красоту и счастливую семейную жизнь.

На тот же вопрос 81,3% респондентов, относящих себя к анимешникам считают своей главной ценностью хороших и верных друзей, 75% – удовольствия, 62,5% – общественное признание, 28,1% – развитие, 15,6% – любовь, 12,5% счастливую семейную жизнь, 9,4% – здоровье, 6,3% – материально обеспеченную жизнь и интересную работу, и 3,1% – красоту.



Рисунок 1 – Что для респондентов из числа геймеров является самой важной ценностью

Для 75% респондентов из числа хипстеров главной ценностью выступает красота и общественное признание, для 60% – удовольствия, для 45% – любовь, для 10% – интересная работа, развитие и здоровье, для 5% – материально обеспеченная жизнь и для 0% – счастливая семейная жизнь и хорошие и верные друзья.



Рисунок 2 – Что для респондентов из числа хипстеров является самой важной ценностью

Заключение. Анализ полученных данных показал, что большая часть студенческой молодежи, которая относит себя к субкультуре геймеров самой главной ценностью для себя считает общественное признание, часть, которая относит себя к анимешникам – удовольствие и хороших и верных друзей, и часть, которая относит себя к хипстерам – красоту и общественное признание, что говорит о том, что каждой из перечисленных выше субкультур свойственен свой набор ценностных ориентаций, который присущ непосредственно их участникам и, опираясь именно на них, они и определяют для себя, что они желают видеть и что получить, причисляя себя к одной из них.

Список цитируемой литературы:

1. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Ред. Г.В. Осипов / [Электронный ресурс]. Режим доступа – https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=6556

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Цуранова А.И., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Шабашёва И.В., ст. преподаватель

За последнее десятилетие Интернет стал неотъемлемой частью жизни для большинства населения. Сегодня любой современный человек хоть раз в день, для общения, работы или просто поиска нужной информации посещает Всемирную паутину. Безусловно, сеть Интернет имеет огромное значение в современном мире и приносит большую пользу человечеству, являясь неиссякаемым источником информации. Интернет – это доступный способ приобретения навыков и знаний, незаменимый помощник в работе и учебе, средство планирования и проведения досуга, место для знакомств и способ поддержания связи. Сегодня именно посредством Интернета человек решает множество задач [1, с. 141].

Актуальность данной темы заключается в том, что основными пользователями сети Интернет в Беларуси на сегодняшний день, по данным многочисленных социологических опросов, являются молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет, большая часть которых – студенты. Интернет для них является не только информационным пространством, средством общения, но и зачастую средством ухода от реальности и (или) получения удовольствия [2, с. 45].

На базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии нами было проведено исследование с целью изучения степеней Интернет-зависимости среди студенческой молодежи нами использовалась тестовая методика Кимберли Янг «Тест на определение Интернет-зависимости». В исследовании приняли участие 60 человек по 20 респондентов со 2, 3, 4 курсов факультета социальной педагогики и психологии. Тест состоит из 20 вопросов. В тесте существует 6 вариантов ответа с соответствующими оценками, за которые начисляются баллы. Подсчитывается сумма всех баллов и определяется уровень Интернет-зависимости. В методике учитывается количество положительных ответов: чем их больше, тем выше степень зависимости. Интерпретация данной диагностической методики включает в себя три степени Интернет-зависимости.

Проанализировав ответы студентов, нами были отмечены те утверждения, которые получили наибольшее количество положительных ответов. На вопрос – «Отмечаете ли Вы, что перестали делать успехи в учебе или работе, так как слишком много времени проводите в сети?» – ответили «Всегда или почти» 40% студентов 2 курса, 50% студентов 3 курса и 45% студентов 4 курса из числа лиц, опрошенных по данной методике. «Иногда» – 2 курс – 35%, 3 курс – 40%, 4 курс – 45%. «Редко или никогда» ответили студенты 2 курса – 20%, 3 курса – 15%, 4 курса – 10% .

Наиболее высокие показатели положительных ответов наблюдаются среди студентов 3 курса. Возможно, это связано с утратой интереса к обучению в университете и учебной деятельности в целом в силу каких-либо обстоятельств. Это может привести их уходу от реальности в виртуальный мир, где они находят решение своих проблем, а данный способ действий может привести к бесконтрольному времяпрепровождению в сети Интернет, что впоследствии может оказывать негативное влияние на жизнедеятельность.

На вопрос – «Испытываете ли Вы депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети и отмечаете, что это состояние проходит, как только вы оказываетесь On-Line?» количество ответов «Всегда или почти» среди студентов 2 курса составило – 60%, 65% – среди студентов 3 курса, 50% – среди студентов 4 курса. Количество ответов «Иногда» составило для студентов 2 курса – 30%, студенты 3 курса – 20%, студенты

4 курса – 40%. «Редко или никогда» – такой ответ был выбран среди студентов 2 курса в количестве 10%, студентов 3 курса – 15%, студентов 4 курса – 10%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмоциональный фон и настроение могут напрямую зависеть от возможности респондента выйти в сеть Интернет, и если эта возможность отсутствует, то респондент начинает ощущать определенный дискомфорт, может раздражаться и нервничать, но после осуществления входа в сеть Интернет данные симптомы могут исчезать в связи с удовлетворением данной потребности. Полученные ответы наталкивают нас на мысль о возможности взаимосвязи эмоций и их проявления в различных формах агрессивного поведения и наличия Интернет-зависимости у опрашиваемых нами респондентов для разностороннего изучения феномена Интернет-зависимости в студенческой среде.

На следующий вопрос «Отмечаете ли снижение производительности труда из-за увлечения интернетом?» нами были получены следующие данные: ответ «Всегда или почти» набрал среди студентов 2 курса – 50%, среди студентов 3 курса – 55%, среди студентов 4 курса – 20%. Ответ «Иногда» составляет среди студентов 2 курса – 45%, студентов 3 курса – 40%, 4 курса – 65%. Ответ «Редко или никогда» в процентном соотношении составил среди студентов 2 курса – 5%, среди студентов 3 курса – 5%, среди студентов 4 курса – 15%.

Эти результаты свидетельствуют о том, что студенты испытывают снижение собственной производительности труда при повышенной увлеченности сетью Интернет, зачастую чрезмерной. Стоит отметить, что производительность также имеет тенденцию к снижению и в учебной деятельности, из-за чего студенты начинают учиться менее успешно, что может привести к ухудшению усвоения знаний, необходимых для получения профессиональных навыков для будущей трудовой деятельности.

У 65% студентов 2 и 4 курсов и у 70% студентов 3 курса, которые набрали 50-79 баллов, выявлена средняя, устойчивая, степень Интернет-зависимости. Возможно, что данные респонденты чрезмерно увлекаются длительным времяпрепровождением в сети Интернет. Также это может свидетельствовать о том, что данный ресурс рассматривается ими в качестве основного способа проведения досугового времени или же основного источника получения знаний при обучении.

При 80–100 баллах, характеризующих тяжелую степень Интернет-зависимости, которые набрали 20% студентов 2 курса, 10% студентов 3 и 4 курсов отмечается отсутствие осознания существования проблемы пагубного пристрастия к сети Интернет. Время, проводимое во Всемирной паутине, никак не контролируется, практически вся жизнедеятельность ограничивается рамками виртуальной среды обитания. Это студенты, на которых нужно обратить первоочередное внимание при реализации профилактической программы, чтобы помочь им признать данный вид зависимости и сформировать позитивное отношение к преодолению данной зависимости.

Таким образом, проанализировав результаты проведенной методики К. Янг, можно сказать, что легкая степень Интернет-зависимости характерна для большинства студентов 2, 3 и 4 курсов. Это говорит о том, что у студентов сформирована информационная культура, а также навыки грамотной работы с Интернет-ресурсом. Для них не характерно нерациональное использование сети, а также уход от реальности и проблем, которые существуют, в виртуальный мир. Процент студентов, у которых выявлена средняя и тяжелая степени Интернет-зависимости, варьируется между курсами. Наиболее подверженными средней степени оказались студенты 3 курса, а тяжелой – студенты 2 курса, что в свою очередь говорит о необходимости повышенного внимания к студентам со стороны специалистов социально-педагогической и психологической службы университета. Также нельзя не отметить то, что проблема Интернет-зависимости присутствует в изучаемой нами студенческой среде и является достаточно острой, требующей решения.

Список цитированных источников:

1. Андреева, О.С. Особенности представлений о коммуникации у студентов, зависимых от социальных сетей / О.С. Андреева, Е.С. Андреев // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 138–142.
2. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: социал.-псих. и психиатр. аспекты / В.Т. Кондрашенко. – Минск: Беларусь, 2011. – 207 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Шавлюга А.Л., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Павлова О.А., заместитель директора по воспитательной работе
(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска»)

Введение. Очевидна необходимость новых подходов к патриотическому воспитанию в образовательном процессе учреждений образования. Проблема формирования разносторонней и полноценной личности, обладающей патриотическими чувствами, приобретает особое значение. Решение этой проблемы требует новых подходов в организации педагогической деятельности. Проблема обусловила новое осмысление сущности патриотического воспитания, его места и роли в жизни. Основной формирования и развития у обучающихся чувства любви к своему Отечеству в процессе волонтерской деятельности является использование разнообразных инновационных форм практической работы.

В научных исследованиях по педагогике, философии, социологии определены особенности развития добровольческого труда, которые заключаются в том, что волонтерская деятельность имеет социальное происхождение; основывается на принципах добровольности, безвозмездности и беспристрастности; характеризуется практико-ориентированной направленностью; отличается разнородностью целевых групп и разнообразием содержания, методов, форм осуществления. Инновационный подход к организации деятельности волонтерского отряда ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска» направлен на решение проблемы воспитания патриотических чувств. Инновационный подход в реализации проекта состоит в понимании патриотического воспитания как основы для реализации личностно-ориентированного обучения, в выявлении возможностей волонтерской деятельности в патриотическом воспитании, в применении ценностного содержания мероприятий в качестве фактора воздействия на личность обучающегося. Воспитательное воздействие воплощается через активную творческую деятельность учащихся и основано на интересе современных детей и подростков к социальным сетям.

Целью исследования является создание условий для воспитания патриотических чувств учащихся путем обновления форм, методов и приемов педагогического воздействия, развитие личностной культуры ребенка как основы его любви к Отечеству через участие в волонтерской деятельности.

Основная часть. Сущность понятия «волонтерство» – добровольная, неоплачиваемая деятельность волонтеров, выполняющая функции мобилизации социальных инициатив, опыта совместного решения общественно значимых проблем, способствующая личностному развитию и, как следствие, оптимизации образовательной среды. Возможности волонтерства на современном этапе заключающихся в реализации ведущих направлений идеологической и воспитательной работы с обучающимися, приобретении опыта взаимодействия с различными категориями населения. В государственном учреждении образования «Гимназия № 7 г. Витебска» по решению первичной организации ОО БРСМ в 2018 году был создан волонтерский отряд «Искра времени». Волонтеры-

активисты за свою деятельности были отмечены различными наградами и грамотами. В 2019 году деятельность отряда была признана на областном уровне (Диплом II степени), в 2020 году командир отряда Нестеренко Вадим получил почетное звание волонтер года (Диплом III степени).

Волонтерами гимназии разработаны и реализуются проекты:

- социальный проект «Сберегая помогай»;
- авторский проект «Батарейки сдавайтесь».

В 2020 году реализован проект «#ПОРВИСПАКЕТОМ», который был удостоен Диплома I степени на городском этапе областного конкурса социальных проектов «Кто, если не мы!».

В современных условиях существует необходимость привлечения волонтеров к организации информационно-просветительской деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся. Это обусловило появление программы с использованием социальных сетей.

С целью формирования гражданской позиции, как одного из условий развития личности, нами была разработана программа «Использование социальной сети ВКонтакте для формирования гражданской позиции». В рамках программы будут реализованы мероприятия с использованием социальной сети ВКонтакте.

Задачи программы:

1. Сформировать гражданское отношение к себе и к своей семье.
2. Сформировать гражданское отношение к школе, к искусству.
3. Сформировать гражданское отношение к Отечеству, к планете Земля.

Целевая группа: обучающиеся и родители.

Сроки реализации программы: в течении года.

Подготовка и реализация мероприятий и оформление результатов в социальной сети будет возложено на волонтерский отряд «Искра времени», активистов БРСМ и БРПО, педагоги-организаторы, классные руководители.

В ходе реализации программы нами были использованы следующие формы коммуникативной деятельности: публикации в социальной сети; конкурсы сочинений, стихов; опросы, викторины; фотовыставки в сети ВК.

В результате реализации программы ожидается:

- развитие творческих способностей;
- осознание ответственности за судьбу страны, формирование гордости за сопричастность к деяниям предыдущих поколений;
- способность к самореализации в пространстве белорусского государства, формирование активной жизненной позиции; знание и соблюдение норм правового государства;
- осознание обучающимися высших ценностей, идеалов, ориентиров, способность руководствоваться ими в практической деятельности.

Конечным результатом реализации программы должна стать активная гражданская позиция и патриотическое сознание обучающихся, как основа личности гражданина Республики Беларусь.

Заключение. Разработанная нами программа, представляющая собой совокупность взаимосвязанных компонентов, позволяет эффективно организовать работу волонтеров гимназии, результатом которой будет формирование гражданской позиции обучающихся, повышение социальной активности школьников, что позволит оптимизировать процесс формирования личности обучающихся.

В ходе реализации программы нами были использованы следующие формы коммуникативной деятельности: публикации в социальной сети; конкурсы сочинений, стихов; опросы, викторины; фотовыставки в сети ВКонтакте.

Чувство патриотизма нельзя привить в принудительном порядке. В связи с этим мастерство педагога заключается в тонком искусстве преподавания. Для этого он сам должен быть творческой личностью.

Список цитированных источников:

1. Зубко, Д.П. Современные аспекты воспитания патриотизма и гражданственности / Д.П.Зубко // Проблемы выхавання. – 2005. – № 1. – С. 12–16.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Использование информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе // Настаўніцкая газета. – 2011. – 11 жн. – С. 12–15.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
4. Маркович, Е.П. Воспитать человека – гражданина и патриота / Е.П. Маркович // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 4. – С. 30–34.

РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Шпак С.Л., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Воробьева С.А., ст. преподаватель

Одним из основных требований, предъявляемых к организации воспитания детей и учащейся молодежи в современном белорусском обществе, является создание условий для развития их творческих способностей, включение в различные виды социально-значимой деятельности. Социально-значимая деятельность рассматривается как деятельность, направленная на личностно-ценностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности с учетом социокультурных стратегий развития общества, способствующая социализации личности, развитию социальной активности, межличностному социальному взаимодействию и творческой самореализации. Параметры социально-значимой деятельности определены в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2016–2020 гг.) для каждого конкретного направления воспитания. Так, например, при воспитании гражданина и патриота своей страны показателем вовлечения в социально-значимую деятельность молодого поколения будет выступать их участие в детских и молодежных общественных объединениях, в ученическом (студенческом управлении). Содержание экономического воспитания реализуется посредством развития молодежного предпринимательства, приобщения детей и молодежи к социально значимой деятельности через создание и функционирование учебных фирм, компаний, технопарков, бизнес-инкубаторов, стартап-центров и т.д. [1].

Зачастую участию в социально-значимой деятельности, которая, как правило, присуща формальным молодежным объединениям, противопоставляют вовлечение молодых людей в неформальные течения, субкультуры. Молодежь, включенная в ту или иную группировку, формирует свой специфический стиль поведения, выражающийся в одежде, языке общения, который не всегда могут понять взрослые. Субкультура является своеобразным компенсаторным механизмом, который снижает давление массовой культуры на индивида.

Основной целью нашего исследования является поиск потенциала молодежных субкультурных течений, который может помочь воспитать и развить в молодых людях такие важные качества, как сострадание, любовь к людям, уважение к ценностям и пр.

При этом мы не делаем попытку доказать, что молодежные субкультуры не влекут опасность. Важно найти те возможности, которые помогут «перевести» антисоциальные элементы (если они имели место) в нужное русло. Более того, включенность в группу позволяет приобрести опыт, «примерить» социальные роли (например, лидера группы). Следует помнить, что субкультура – это явление, характерное для молодежной среды, соответственно, с окончанием данного возрастного периода, интересы людей изменятся.

Для достижения поставленной цели нами был проведен анкетный опрос с обучающимися УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж сельскохозяйственного производства» (n=20). Все опрошенные – лица мужского пола, несовершеннолетние.

По результатам опроса выявлено, что 30% обучающихся относят себя к представителям неформальных объединений. Все они ассоциируют себя с музыкальными течениями. В понимании респондентов (все опрошенные (100%) высказали одинаковое мнение), неформалы – это люди, которые придерживаются одинаковых убеждений, проявлений себя в обществе, только нигде не зарегистрированы официально.

Более половины опрошенных респондентов (60%) нейтрально относятся к представителям неформальных молодежных организаций. У большинства обучающихся (75%) имеются друзья или знакомые, которые относят себя к неформальным течениям, например, такие как байкеры, паркур, рокеры и пр. Всем подросткам нравится общаться с представителями молодежных течений, основной привлекательной чертой выделяют индивидуальность и независимость. По мнению 30% респондентов молодежные субкультуры – это временное увлечение, по мнению 60% - это стиль жизни современной молодежи, остальные 10% рассматривают включенность в неформальное течение, как форму проведения досуга.

Также нас интересовал вопрос, насколько обучающиеся проинформированы о неформальных молодежных течениях. В таблице приведены полученные данные.

Таблица – Знания респондентов о неформальных молодежных объединениях

Название субкультуры	%
Музыкальные течения (рокеры, панки, металлисты и др.)	100
Спортивные и условно-спортивные направления (паркур, серфинг, околофутбольные фанаты и пр.)	35
Демонстративные течения (готы, эмо, аниме и др.)	100
Радикальные (скинхеды)	30
Религиозные	10
Иные (байкеры, диггеры и пр.)	30

На вопрос «Зачем нужны субкультуры?» были получены следующие варианты ответов: для самовыражения, самоутверждения, личностного развития; для развлечения; для организации свободного времени; быть не такими как все; для более насыщенной и интересной жизни. Также опрошенные считают, что субкультура существует в рамках общепринятой культуры (55%), они существуют независимо друг от друга, как правило их интересы не пересекаются и не противоречат друг другу – 30%, находятся в состоянии противоборства – 15% .

Самый главный вопрос (носил открытый характер) звучал следующим образом – какова польза субкультур для общества? Были получены следующие результаты:

- они (представители субкультур) могут проводить мастерклассы, принимать участие в зрелищных мероприятиях, например, для воспитанников детских домов (если это байкеры, они могут продемонстрировать красивое катание на мотоцикле и покатавать детей) и др.;

- представители субкультур, как правило, имеют определенные атрибуты (оснащение), которые могут помочь в восстановлении памятников;

- люди, которые объединены по интересам в субкультурное течение, хорошо владеют информацией по своему направлению, поэтому могут являться интересными собеседниками, принимать участие в различных тематических программах, выступать в СМИ и пр.;

- в любом течении (формальном и неформальном) есть свои статусы и роли, благодаря которым молодой человек, включается в разнообразную деятельность, что в дальнейшем поможет ему быстрее социализироваться.

Таким образом, отметим, что рассматривать неформальное молодежное течение только с позиции антикультуры, нецелесообразно. Действительно, существуют радикальные субкультурные течения, связанные с агрессивными вербальными и невербальными проявлениями. Однако существуют такие молодежные течения, потенциал которых можно использовать в воспитательных целях, их деятельность можно «повернуть» в социально-значимое русло. Привлечение креативной неформальной молодежи к более активному участию в социальном преобразовании возможно для приобретения опыта разных социальных ролей, для создания новых современных программ работы с подрастающим поколением.

Список цитированных источников:

1. Обновленная Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: преемственность и новации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975-obnovlennaya-kontseptsiya-nepreeryvnogo-vospitaniya-detej-i-uchashchejsya-molodezhi-v-respublike-belarus-preemstvennost-i-novatsii.html>. - Дата доступа: 20.01.2021

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ МИРА

Щербатюк И.С., студентка 4 курса
(г. Кривой Рог, КГПУ)

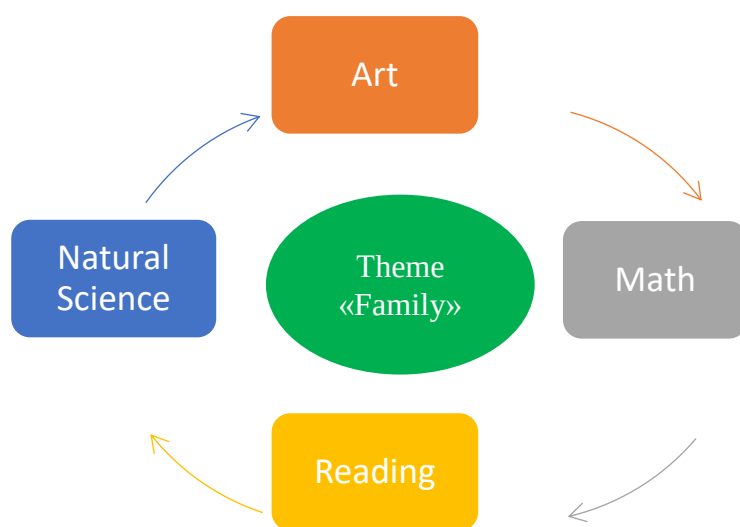
Научный руководитель – Павлик Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. «Тот, кто серьезно стремится к познанию истины, не должен заниматься какой-либо одной наукой, потому что все они тесно взаимосвязаны», - писал Рене Декарт [1]. Тогда известный французский философ даже не догадывался, что через несколько веков это определение будет называться «интеграция». Существует много определений термина «интеграция», среди которых: 1) интеграция - это сочетание частей системы таким образом, чтобы результат объединения в сумме превосходил их значение для взаимодействия (Дж. Гиббон) [2]; 2) интеграция - это процесс взаимодействия элементов с заданными свойствами, сопровождается установлением, усложнением и укреплением существенных связей между этими элементами на основе достаточного основания, в результате которой формируется интегрированный объект (целостная система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов (Н. Костюк) [3].

Основная часть. Идея интегрированного обучения предполагает улучшение уровня качества образования младшего школьника через взаимосвязь между различными предметами. Образование рассматривается сквозь призму общей картины, но при этом не делится на отдельные дисциплины.

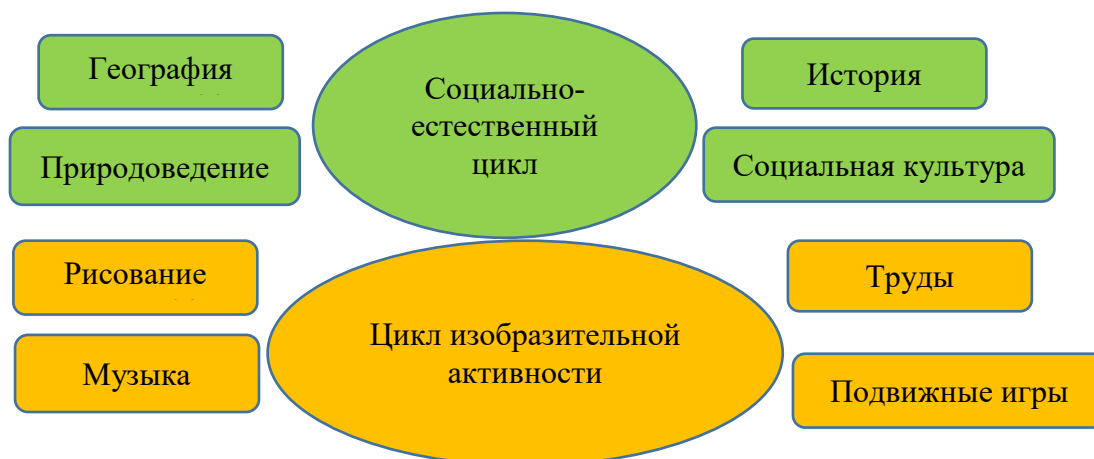
Интегрированный подход в обучении далеко не новое явление, но его внедрение в ведущих странах мира приходится преимущественно на конец XX начало XXI века. Большого успеха в обучении с использованием интегрированного подхода достигли такие страны, как Финляндия, Нидерланды, США, Польша и другие.

Внедрение интегрированного подхода в обучении в Финляндии пришлось на начало 80-х годов, первые результаты были получены в начале 90-х, а уже в 2016 году состоялась реформа, которая была признана самой эффективной в области образования и становления интегрированного обучения. До реформации, а именно в 90-х годах, основой интеграции было «Do not duplicate», что означает не дублировать. Что же имеется в виду под «Do not duplicate»? Изучение учебного материала не дублируется на уроках. Например, если на уроке «natural science» изучают тему «Water», то этот материал не подлежит дублированию на уроке «native language». Но со временем такой подход был признан неэффективным, поскольку знания приобретались не комплексно и дети не могли систематизировать материал. В 2016 была проведена реформа в образовании, которая коснулась в первую очередь интегрированного обучения. Сущность реформы заключалась в том, что акцент с предметного изложения материала переходит на «phenomena based learning» (рус. «Обучение на основе феноменов, явлений»), предусматривающий разрушение границ между предметами [4].



Построенная цикличность показывает, что интегрированные уроки — это взаимосвязь предметов. Например, «natural science» сочетают с «art» и «math». Все предметы изучаются в контексте одной темы в течение недели. Финские учителя реализуют интегративный подход через проектную деятельность в рамках «многопредметных учебных модулей», которые являются учебными периодами интеграционного обучения, основанные на взаимодействии учебных предметов. Целью финские коллеги ставят предоставление учащимся возможности увидеть взаимозависимость между явлениями, которые должны быть изучены.

Известной своими новаторскими подходами является Нидерландская начальная школа. Организация учебного процесса построена в соответствии с «Act of Primary Education», который определяет содержание начального образования, цели начального образования и другое. Дети идут в школу в возрасте 4-5 лет, поэтому в 1-2 классах преобладает игровая деятельность на уроках в соответствии с психофизическим развитием детей [5]. В Голландии существуют отдельные интегрированные уроки, во время которых дети играют в магазин. В классе стоят игрушечные кассовые аппараты, витрины, прилавки с продуктами. Именно во время таких игр и происходит интеграция, поскольку дети осваивают язык, общаясь с одноклассниками, которые выступают в роли покупателя/продавца и математику, расплачиваясь за нужный товар. «Настоящее» обучение начинается с 3 класса. Дети начинают изучать такие предметы, как родной язык, арифметику, английский язык и предметы, которые объединили в интегрированный цикл:



Таким образом, нидерландские педагоги достигли высокого качества в обучении детей младших классов с помощью использования интеграции.

Заключение. Интегративный подход к обучению в начальной школе ведущих стран мира дает возможность применять арсенал своих знаний, жизненный опыт, делать собственные, пусть незначительные, но очень необходимые каждому ребенку выводы и поисковые открытия. Интегрированный урок объединяет блоки знаний из разных учебных предметов, тем вокруг одной проблемы с целью информационного и эмоционального обогащения восприятия, мышления, чувств ученика, дает возможность познавать определенное явление с разных сторон, достигая целостности знаний. Соответственно интегрированные уроки дают ощутимые результаты в развитии познавательных способностей младших школьников: вносят в обычную систему уроков новизну, снимают суровые границы предметного преподавания, помогают детям воспринимать важные понятия, явления целостно и одновременно с разных сторон.

Список цитированных источников:

1. Как учатся и учат в Нидерландах. Впечатления финалиста Global Teacher Prize Ukraine Сергея Петровича. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-navchayut-i-navchayutsya-u-niderlandah/>.
2. Костюк, Н. Т. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ. – К.: Вища школа, 1984. – 183 с.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
4. Рене Декарт: Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. – Перевод на русский язык Г. Г. Слюсарева и А. П. Юшкевича. // Рене Декарт. Сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., «Мысль», 1989.
5. The Success Story of Finnish Basic Education (Roos, Mikkonen, Rantavuori & Kinossalo, 2018). URL: <https://www.facebook.com/finnishbasiceducation/>.

ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В СССР В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Юран В.П., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

Научный руководитель – Иванова Т.П., канд. ист. наук, доцент

Введение. Разработка комплексной программы по защите детства в современной Беларуси предполагает знание и изучение достижений и ошибок в решении данной проблемы в различные исторические периоды. В первые годы после окончания Великой

Отечественной войны значимыми для защиты прав детей стали правовые документы об улучшении социального и экономического положения детей, оставшихся без попечения родителей, а также одиноких женщин-матерей.

Цель работы: изучение правовой основы улучшения положения детей в послевоенный период.

Основная часть. Материалами для исследования послужили тексты правовых документов: Указы Президиума Верховного Совета СССР 1943-1949 годов, Постановление Секретариата Всесоюзного центрального совета профессиональных союзов (ВЦСПС) 1947 года. Методы исследования: анализ, обобщение, историко-генетический, сравнительно-правовой.

В названных правовых актах большое значение уделяется опеке (попечительству) над несовершеннолетними. Естественно, это было обусловлено социальной ситуацией в стране – за девять месяцев 1945 года только в РСФСР выявлено 256 тысяч детей-сирот.

Причины беспризорности или сиротства были следующие: 1) участие родителей в военных действиях или партизанском движении, гибель во время оккупации (у 71 %), 2) послевоенные репрессии, 3) уход детей из семей, бегство из детских учреждений.

Ряд исследователей утверждают: в послевоенный период можно говорить о настоящей «волне беспризорности»; по мере преодоления последствий войны, разрухи и голода, прекращения массовых репрессий численность детей-сирот сокращалась; только к середине 1950-х годов численность детей-сирот приблизилась к довоенному уровню; государственная помощь этим детям сводилась к элементарному выживанию; никакой системы реабилитационного воспитания детей, пострадавших от войны, не существовало; все это привело к проблемам в социальном воспитании детей последующего поколения [1, с. 127; 4, с. 56].

Вместе с тем, обратим внимание на то, что государством были приняты меры по преодолению вышеизложенной негативной ситуации. Правовое положение детей в первые послевоенные годы определяли следующие документы.

В период Великой Отечественной войны были приняты: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 сентября 1943 года «Об усыновлении»; Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 года «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства».

Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 сентября 1943 года внес значительные изменения в порядок усыновления. По просьбе усыновителя было разрешено присваивать усыновленному ребенку фамилию и отчество усыновителя, а также записывать усыновителей в качестве родителей в актовые книги о рождении. Такая мера была должна обеспечить тайну усыновления. При усыновлении детей в возрасте от 10 лет по закону требовалось согласие ребенка.

Одинокие матери, согласно данному указу, имели право на получение государственного ежемесячного пособия в сумме 100 рублей на одного ребенка, 150 рублей – на двоих детей.

Статья 4 Указа давала возможность женщине, не состоящей в браке, право поместить рожденного ею ребенка в детское учреждение на воспитание за государственный счет. Тем не менее, во всех нормативных документах, регулировавших устройство детей, оставшихся без попечения родителей, признавались преимущества семейного воспитания [3; 5].

В составе Народного комиссариата внутренних дел СССР был организован отдел по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью. При отделах народного образования открыты адресные столы, куда должны были поступать сведения о местонахождении беспризорных детей.

Малолетним детям инвалидов было установлено преимущество при устройстве в детские сады, ясли и пионерские лагеря.

Для детей воинов, погибших на фронте, были специально учреждены Суворовские и Нахимовские училища, выпускники которых направлялись в различные высшие военные училища.

10 ноября 1944 года последовал Указ Президиума Верховного Совета СССР, внесший некоторые дополнения в предыдущий указ в отношении матерей-одиночек, проживавших до 8 июля 1944 года в фактическом браке, то есть совместном проживании с ведением общего хозяйства.

В конце войны Указом Президиума Верховного совета СССР от 14 марта 1945 года было четко установлено право родившихся до 8 июля 1944 года детей на получении пенсии за погибшего на фронте отца, с которым мать находилась в фактическом браке. Для этого следовало предоставить запись об отце ребенка в книге актов гражданского состояния.

По Указу Президиума Верховного Совета СССР от 19 мая 1949 года для женщин, имевших детей до одного года, сохранялся непрерывный стаж во всех случаях перехода на другую работу [5].

Развитие законодательства в соответствующем направлении содействовало укреплению института семьи, как важного социального института, формирующего основу социальной жизни ребенка.

На наш взгляд, законодательство могло пойти дальше в решении вопросов защиты прав детей и создать организации подобно современной общественной организации «Детский фонд мира».

Целевая аудитория такой общественной организации – дети различных категорий – от обездоленных до одаренных, от инвалидов – до победителей спортивных и творческих соревнований [2]. Круг этих организаций мог быть более широким – «За усыновление», «Союз женщин», «Центр поддержки семьи и материнства».

Заключение. Несмотря на недостатки в ее формировании, в целом существовавшая в послевоенное десятилетие правовая система социальной защиты детей-сирот выполняла свои функции. В короткие сроки была ликвидирована детская беспризорность. Дети, оставшиеся без родителей, получали необходимое, чтобы стать полноправными гражданами общества. Государственные стандарты их материального обеспечения и образования постоянно росли. Этому способствовало принятие рассмотренных нормативных документов, улучшающих социальное и экономическое положение детей.

Список цитированных источников:

1. Зезина, М. Р. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945–1955 гг.) / М. Р. Зезина // Вопросы истории. – 1999. – № 1. – С. 127–136.
2. Лапина, С.В. Оптимизация деятельности общественных организаций просемейной направленности в Республике Беларусь / С.В. Лапина, В.В. Сердюк // Проблемы управления. – 2020. – № 4. – С. 14–21.
3. Мачульская, Е.Е. Право социального обеспечения: учеб. пособие / Е.Е. Мачульская, Ж.А. Горбачева. – М.: Книжный мир, 2001. – С. 42.
4. Рисулова, Ф.Ф. Социальная защита беспризорных и безнадзорных детей в 1945–1946 гг. (на материалах БАССР) / Ф.Ф. Рисулова // Истор. исслед.: материалы междунар. конф. – Уфа: Лето, 2012. – С. 55–88.
5. Редакция «Ведомости Верховного Совета СССР. 1938–1960» // Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории СССР. Путеводитель. – 1997. – Т. 3. – 792 с.

Научное издание

МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

ВЫПУСК 12

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать .2021. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 23,48. Уч.-изд. л. 33,45. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.