110

ВГУ имени П.М. Машерова

# МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

## ВЫПУСК 11

ВИТЕБСК 2020

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 11

*Витебск*
*ВГУ имени П.М. Машерова*
*2020*

УДК 378.147:316.77(045)
ББК 74.480.278я43
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 30.12.2019.

*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 :
заведующий кафедрой педагогики ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова;*
заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурных
коммуникаций ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»,
кандидат филологических наук, доцент *А.А. Лавицкий*

**М63** **Мир детства в современном образовательном пространстве :** сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – Вып. 11. – 322 с.
ISBN 978-985-517-731-0.

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

**УДК 378.147:316.77(045)**
**ББК 74.480.278я43**

**ISBN 978-985-517-731-0**

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

**ПРЕДИСЛОВИЕ** ……. 10

**ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ** ……. 11

**Абибулаева Э.Л.** ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ …….. 11

**Азарченко Г.Ю.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИИ-УНИСОН В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ …… 13

**Алексеева Т.В.** УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …….. 15

**Амасович Н.В.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ……. 18

**Амосова Д.В.** РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СЛОВАРЬ С КАРТИНКАМИ» .. 20

**Апетёнок Т.Н., Воднева М.А.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АССОЦИАТИВНОГО ТЕСТА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ …….. 22

**Артюхович А.Р.** ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……... 23

**Асетник О.С.** ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …….. 25

**Асташкевич К.А.** МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …… 27

**Бармина А.И.** К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……. 29

**Батуро Ю.О.** ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ……... 31

**Белоусова А.В.** РАЗВИТИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …….. 34

**Васильева К.А.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРИЁМОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ …… 36

**Воднева М.А., Янушковская А.Д.** ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ ……. 38

**Воднева М.А.** ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……... 40

**Волкова Я.А.** ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …… 42

**Вяжевич Н.О.** К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ……... 45

**Галуза Ю.Д.** РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ……... 47

**Голубева Ю.В., Зайцева М.В.** ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .. 49

**Горник Л.В., Мальцева Е.В.** ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ …… 51
**Грабовская Я.Ю., Романовская Я.В.** РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ …….. 53
**Грибалева Т.В.** НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УДО …….. 55
**Завадская А.И.** УРОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: ОТ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ …… 57
**Зубко В.А.** НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …… 59
**Иванова А.В., Сухоцкая Е.И.** ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА ……. 61
**Иванова А.В.,** СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 63
**Иванова Д.В.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ …… 65
**Иванова Н.С., Девянина А.С.** МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА …… 66
**Иванько П.В.** НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……. 68
**Казунко М.Е.** СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ……. 70
**Камович М.В.** ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ……... 72
**Коваленко А.С.** ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ …… 74
**Комиссарова Н.С.** ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА …….. 76
**Корепанова О.С., Амасович Н.В.** ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ….. 79
**Крицкая Н.В., Ковалевский А.Н.** СДЕЛАТЬ УРОК ИНТЕРЕСНЫМ ……. 81
**Кудряшова Т.Р.** ВЗАИМОСВЯЗЬ КАЛЛИГРАФИИ И ВЫРАБОТКИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА …….. 83
**Кунтыш М.Ф.** ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ОБОЗНАЧЕНИЙ РЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА ……... 86
**Кущина Е.А.** ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ …….. 88
**Левчук З.К.** РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ….. 90
**Лещун Л.Н.** НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……. 92
**Ли Синьчунь.** ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ …… 94

**Линкевич А.В., Кунтыш М.Ф.** ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ) ……. 96
**Линкевич А.В.** РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ПОДБОРУ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …….. 99
**Лукьянцова П.О.** ЗВУКОВАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ЯЗЫКОВАЯ ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМИ УМЕНИЯМИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ …… 101
**Мазнёва Е.В.** РОЛЬ LEGO-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТОЧИВОГО ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ ….. 104
**Малиновская Л.А.** ПРИЁМЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЗАДАЧИ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННУЮ ……. 106
**Митькова Т.К.** ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……. 108
**Морецкая М.В.** РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ……... 110
**Непляхович В.О.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) …….. 112
**Охрименко Т.С.** ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧИЯ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА …….. 115
**Павловец М.К.** ПЕРВАЯ УЧЕБНАЯ КНИГА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЕЛЫ ……. 118
**Падаляк Т.Ю.** СПЕЦЫФІКА АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ ……... 120
**Панова Н.Д.** ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ …….. 122
**Песецкая Е.В.** ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ (ЧТЕНИЯ) В І КЛАССЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) …… 124
**Пискунова Ю.В.** РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОВЕРКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА АНАЛИЗА РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …… 126
**Прудникова Е.М., Иоч Е.В.** ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБУЧЕНИИ 128
**Прудникова Е.М**., **Левчук З.К.** ТЕХНОЛОГИЯ «АКТИВНАЯ ОЦЕНКА» 130
**Прудникова Е.М.** МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА …….. 132
**Радкевич Т.И.** ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ……. 135
**Разводовская А.Г.** ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ……... 136
**Романенко О.А.** К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……. 139
**Салтан А.Ю.** НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УЧЁБЕ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 141
**Синявская Е.В.** ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ …… 143

**Сухоцкая Е.И.** ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ВОСПИТАННИКОВ ……. 144
**Сыромолот В.В.** ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 147
**Тихонова Т.А.** ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ …….. 149
**Улькина О.Г., Байрамова Сурай.** СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕЙСТВИЯМИ ПРЕДМЕТОВ ……. 151
**Усандро Л.А.** ВЫКЛАДАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ВА ЎМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ Ў ПАЧАТКАВАЙ ШКОЛЕ …… 153
**Фёдорова В.А.** ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА …… 155
**Харланчук М.Л.** ВЫВУЧЭННЕ ЎЗРОЎНЮ СФАРМІРАВАНАСЦІ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ……. 157
**Хоботова К.Н.** МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ……... 160
**Чарыев А.Х.** ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ …… 162
**Черныш Е.А.** РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА …….. 164
**Яскевіч К.** ВЫРАЗНАЕ ЧЫТАННЕ ЯК БАЗАВЫ КАМПАНЕНТ ЧЫТАЦКАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ …… 166

**ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 169
**Акутенок Ю.Ч.** ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 169
**Бейнарович В.В.** СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ …….. 171
**Бубнова Д.И.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «ОБРАЗА Я» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ……. 173
**Власова И.С.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 175
**Григорьева С.В., Кухаренко Т.С.** ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ, ЗАНЕСЁННЫХ В КРАСНУЮ КНИГУ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ У ДЕТЕЙ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ …….. 177
**Дулебова К.Д.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 180
**Ермолович Д.М.** НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ …… 182
**Иванова В.С.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 184
**Ильюшина В.А.** ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 186
**Карпова В.А.** ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……... 188

**Качанова А.В.** СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ……... 191
**Коваленко А.И.** ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……. 193
**Конюшко П.В.** СПЕЦИФИКА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ….... 195
**Котова Н.И.** ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 197
**Куксенок В.А.** ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ….. 199
**Лауткина С.В.** ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ……... 202
**Лучиц Е.А.** ДРАМАТЕРАПИЯ КАК АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ …… 205
**Марфель К.И.** ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 207
**Муравицкая Д.В.** КУКЛОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 209
**Мухина В.А.** ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ... 212
**Пищулёва Я.О.** ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ ……... 214
**Плестова Н.В.** ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .. 216
**Полякова М.А.** ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ …… 218
**Самуль Е.А.** ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА …….. 220
**Сафаралиева А.С.** ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ……. 222
**Сорокина А.А.** СЮЖЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ... 224
**Ткаченко Н.А.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ …… 226
**Трусова Е.Ю.** ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……..... 228
**Шамаева Ю.Е.** ПРОБЛЕМА ПОЛИСЕМИИ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ …….. 230
**Якшигулова К.А.** ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОМОТОРНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……... 232

**ЧАСТЬ III. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** …….. 235
**Александрова С.А., Ананченко Г.В.** ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ …… 235
**Аликсиевич М.А., Кущина Я.Н.** НЕТРАДИЦИОННЫЕ УРОКИ МУЗЫКИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РАБОТЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ …….. 237
**Борисенок А.С., Жукова О.М.** БЕЛОРУССКАЯ МУЗЫКА КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ……... 239
**Бровка А.С.** ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ …… 241
**Вашневская Н.В.** ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ …….. 244
**Гао Юй, Жукова О.М.** ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ОПЕРНОГО ЖАНРА КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……. 246
**Гордиенко Я.Е., Жукова О.М.** ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ …… 248
**Денисова И.В., Нань Дин.** ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБЩИНЫ (ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА) …….. 250
**Ельцова Н.А.** ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ЗАНЯТЫХ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КРУЖКАХ 252
**Корытько Е.В., Жукова О.М.** ПЕВЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……. 255
**Маркова А.И.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ …….. 257
**Маркова Е.В.** УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……. 259
**Молойчик Д.В., Орлова И.П.** МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ ……... 261
**Розенцвайг Р.П., Розин Г.А.** ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ И СФОРМИРОВАННОСТИ ЧУВСТВА РИТМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……... 263
**Симакова А.Н.** ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЗАМКНУТОЙ ЦИКЛИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ……. 265
**Степанова Е.В.** АУТЕНТИЧНЫЙ ПЕСЕННЫЙ ФОЛЬКЛОР ШУМИЛИНСКОГО РЕГИОНА КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……. 267
**Судник К.В.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ЖАНРОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ……... 269
**Тесюль В.С.** ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОМ ДЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «ЗУБРЁНОК» ……. 272
**Федоренко Н.В.** ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ……. 274

**Ян Цзуньмин, Кущина Е.А.** ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ТВОРЧЕСТВО» И «ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ….. 276
**Ярош М.С., Орлова И.П.** МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА УЧАЩИХСЯ …… 278

**ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ** ……. 281
**Агафонова В.С.** ОБРАЗ ЧЕ ГЕВАРЫ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ …… 281
**Гимро Р.В.** ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ .. 283
**Лавицкий А.А.** «СМЕРТЕЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ», ИЛИ ЛИНГВОПРАВОВАЯ ПРОФИЛАКТИКА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ …… 285
**Лазарев П.Д.** МЕСТО ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ……. 287
**Марков А.В.** ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ……... 289
**Миронович Л.А.** ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ …… 291
**Нестеркова К.С.** КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ …….. 293
**Оксенчук А.Е., Лазарев П.Д.** КТО ВАЖНЕЕ *ОТЕЦ* ИЛИ *ЛИДЕР*? (К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ СЕМАНТИКИ СЛОВ) …….. 296
**Орлова С.Н.** ПРОПАГАНДА ТВОРЧЕСТВА Г.Л. ШАКУЛОВА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ …….. 297
**Поляшкевич В.Д.** ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО УСПЕХА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ …….. 300
**Рога В.А.** МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗГРАНИЧЕНИЮ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ И ОМОНИМОВ ……. 302
**Руденко Е.Я.** ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЕМОНСТРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ ……... 304
**Рыбакова О.Н., Джерен Е.А.** КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ …….. 306
**Сабуни И.Э.** ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОБЛЕМНАЯ ОБЛАСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 309
**Сердечная Е.И.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ …….. 311
**Слепцова Л.Ю.** АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ……. 313
**Сокол Е.А.** ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ …… 315
**Ткаченко Т.П.** ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СППС ……. 318
**Шарапова И.А**. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА 320

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Соответствие современному уровню развития высшего образования требует активизации поиска наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания. Общепризнано, что максимально эффективной формой является активное включение субъектов образовательного процесса в действия, связанные с исследовательской деятельностью. Такая деятельность направлена на широкое вовлечение студентов в практические разработки, привитие им навыков исследовательского поиска, обобщения результатов исследований. Крайне важно, что молодые исследователи получают научные сведения не в готовом виде, а приходят к нужным выводам сами в процессе кропотливого труда и творческих поисков.

Коллектив педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова ежегодно организует подведение итогов научной деятельности студентов и молодых ученых в форме сборника научных статей студентов, магистрантов и молодых ученых. В данном сборнике представлены основные направления научно-исследовательской деятельности кафедр как ВГУ, так и других учреждений образования Республики Беларусь и других государств.

Подготовка сборника научных статей преследует следующие цели:

- повышение интеллектуального и образовательного уровня молодых исследователей;
- получение консультации и приобретение опыта в написании научных работ;
- знакомство и общение с более опытными учеными и исследователями;
- реализация духовного, нравственного и творческого потенциала;
- формирование и развитие деловой активности;
- приобретение опыта организации научных мероприятий.

В предлагаемом сборнике представлены результаты исследований, прошедшие рецензирование на кафедрах педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.

Благодарим студентов, молодых ученых и их научных руководителей за своевременное предоставление материалов в редакционный совет сборника.

Желаем дальнейших творческих успехов!

Заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
кандидат филологических наук, доцент **О.В. Данич**

# ЧАСТЬ I
# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

## ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**Абибулаева Э.Л.,** магистрант 2 курса
(г. Псков, Псковский государственный университет)
Научный руководитель – Лебедева Н.В., канд. психол. наук, доцент

Феномен понятия «толерантность» в условиях всеобщей интеграции и глобализации во всех сферах человеческой деятельности приобретает сегодня особую остроту. Проблема воспитания этнически толерантной личности становится одной из актуальных проблем не только в России, стране многонациональной, с множеством не похожих друг на друга культур, но и далеко за ее пределами.

Особую актуальность проблема толерантности приобрела в XX веке, в период изменения нравственных ценностей, резких столкновений в процессе сложного синтеза разных культур, что породило угрозы цивилизационных конфликтов и впоследствии привело к мировым войнам. Причиной этих конфликтов явились классовые и расовые идеи неравенства. Зачинщиками этих конфликтов стали люди, которые отрицали универсальный принцип равенства, толерантности и человеколюбия. Память о войне изменила политический строй, общественное сознание, тип мышления и поведения людей. В это время толерантность начали связывать с плюрализмом – возможностью мирного сосуществования разных взглядов, ценностей, идей, принципов. Самое важное в проявлении толерантности – это терпеливое, а главное, уважительное отношение к иным взглядам и мыслям.

Мы живем в XXI веке, в котором идея глобализации проникла во все сферы человеческого общества. В многонациональной России это ознаменовалось расширением миграционных процессов, что, в свою очередь, обострило проблемы взаимоотношений российских и иностранных граждан. Для того, чтобы улучшить жизнь иностранцев в Российской Федерации, были внесены изменения во все сферы деятельности государства. Эти изменения коснулись и образования. Появились такие термины, как «поликультурное пространство», «поликультурная образовательная среда», «поликультурное образование», «поликультурное воспитание» и др. В общеобразовательных школах начали активно воспитывать в учениках толерантную личность.

Но воспитание этнически толерантной личности, на наш взгляд, должно начинаться еще в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Одной из особенностей психического развития дошкольника является его восприимчивость к усвоению нравственных норм, ценностей и правил. Ребенок в дошкольном возрасте усваивает в процессе социализации культурные образцы своего окружения, его нормы и ценности, представления и стереотипы. Все большее внимание обращается на становление толерантного отношения к людям разного возраста, разных национальностей и гендерной принадлежности.

Детский сад – это место, где происходит активный процесс социализации дошкольника. Это важный шаг на пути вхождения ребенка в мир взрослых, такой непонятный и неоднозначный для дошкольника. В последнее время проблема социального развития ребенка является наиболее актуальной, так как одной из ключевых целевых

установок Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)[1] является создание таких условий, которые дадут возможность позитивной социализации ребенка, его всестороннему, личностному и познавательному развитию, поспособствуют усвоению ребенком норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, а также развитию социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

В дошкольном возрасте, по мнению Л.С. Выготского[2], Я.Л. Коломинского[3], Е.О. Смирновой[4], у детей формируются элементарные представления о добре, отзывчивости, терпимости, принятии, взаимопомощи, дружелюбии, внимании к взрослым и сверстникам. Поэтому задача ДОО – воспитание у дошкольников доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, полноценному общению. Также это возраст интенсивного морально–нравственного развития ребенка. Именно в этом возрасте складываются этические нормы, которые во многом определяют особенности личности и ее отношение к окружающим.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ребенок социализируется в дошкольной образовательной организации – первом институте социализации ребенка, педагоги которого должны всячески содействовать всестороннему и гармоничному развитию дошкольника, знающего нормы и правила окружающего мира, умеющего любить, помогать, сопереживать, принимать других, вне зависимости от их религиозной, национальной, расовой, гендерной принадлежности.

В связи с этим, анализ нормативных документов, психолого–педагогической литературы и педагогической практики по проблеме воспитания этнической толерантности у детей дошкольного возраста позволил выявить ряд противоречий между:

1) активно изменяющимся обществом с большим потоком мигрантов и неготовностью российского общества к их адекватному восприятию;

2) увеличением числа мигрантов и отсутствием необходимого сопровождения социально–психологической адаптации детей мигрантов;

3) потребностью общества в этнически толерантной личности и недостаточной разработанностью содержания, форм, методов, технологий воспитания этнической толерантности детей и взрослых;

4) потребностью педагогов ДОО в программах по воспитанию у детей дошкольного возраста этнической толерантности и отсутствием типовых программ или их недостаточной теоретической и методической обоснованностью.

Наличие данных противоречий обусловливает необходимость совершенствования работы педагогов ДОО по воспитанию этнической толерантности у детей дошкольного возраста.

В соответствии с нормативно-правовыми документами (Конституцией РФ, Декларацией прав ребенка, Федеральным законом "Об образовании в РФ", ФГОС ДО) нами была разработана программа воспитания этнически толерантного дошкольника.

*Цель* программы: формирование у дошкольников навыков конструктивного взаимодействия, толерантного отношения к людям, вне зависимости от религиозных убеждений, национальности, пола, расы, происхождения и социального слоя.

*Задачи*: 1) развивать у дошкольников представления о России как о родной стране; 2) знакомить детей с понятием «толерантность» и его составляющими: доброта, взаимопомощь, уважение, дружба, взаимопонимание; 3) формировать у детей уважительное, терпимое отношения к людям разных национальностей.

Учебно-тематический план работы по воспитанию толерантности включает 10 занятий: «Мир вокруг нас», «Разноцветные люди», «Русский национальный кос-

тюм», «Путешествие в страну толерантности», «С соседями будем дружить: Белоруссия», «С соседями будем дружить: Украина», «С соседями будем дружить: Узбекистан», «С соседями будем дружить: Армения», «Живут в России разные народы с давних пор», «Никто не забыт, ничто не забыто».

Таким образом, разработанная нами программа по воспитанию этнической толерантности у детей дошкольного возраста может быть включена в перечень рабочих парциальных программ ДОО, заинтересованных в создании площадки для совершенствования духовно–нравственного воспитания, становления и развития толерантного сознания ребенка.

**Список цитированных источников:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.consultant.ru/

2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.

3. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн.: Университетское, 1999. – 234 с.

4. Смирнова, Е.О. Детская психология. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИИ-УНИСОН В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Азарченко Г.Ю.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** В основе современного обучения иностранным языкам лежат принципы коммуникативного подхода, направленные на моделирование естественных условий речевой коммуникации и позволяющие поддерживать интерес и мотивацию учащихся. Одной из технологий коммуникативного обучения является учебная дискуссия. Цель данной статьи – проанализировать задачи, проблемы и основные особенности проведения дискуссии-унисон в рамках учебного процесса, учитывая современные методические требования и направления.

**Основная часть.** При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Е.И. Пассова, С.А. Милорадова, Г.В. Роговой, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Е.В. Шантарина и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка системы заданий по обучению дискуссионному общению на английском языке во время педагогической практики в гимназии № 1 г. Витебска.

Методическая организация обучения дискуссионному общению на иностранном языке должна учитывать основные требования коммуникативного подхода, а именно: личностный характер речевой деятельности, взаимодействие партнеров по общению, ситуации как формы функционирования общения, система необходимых для общения аутентичных речевых и неречевых средств, обязательное наличие мотива общения, устные и письменные формы общения, взаимосвязанное обучение языку и культуре, проблемный характер обучения. По мнению Е.И. Пассова, коммуникативный метод обучения устной речи включает в себя пять ключевых принципов: а) речемыслительной активности, б) индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, в) функциональности, г) ситуативности, д) новизны [1, с 41].

В рамках коммуникативного подхода выделяются разнообразные технологии обучения иностранному языку: ролевая игра, кейс-технология, проектная технология и т.д. Одной из наиболее эффективных считается учебная дискуссия. По мнению, Л.Г. Павловой, «дискуссия» – публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, нахождение правильного решения спорного вопроса» [2, с. 6]. Дискуссия, не являясь борьбой противоречащих друг другу мнений, является формой сотрудничества, коллективной работы, что отличает ее от полемики. Учебная дискуссия повышает интерес и мотивацию учащихся, способствует консолидации коллектива, формирует навыки и умения, необходимые для коммуникации на иностранном языке, и т.д.

Исследователи, занимавшиеся проблемами дискуссий (С.А. Милорадов, Т.В. Хачатурова, Х. Леонг, Л.Г. Александер и т.д.), отмечали многообразие типов дискуссий и, следовательно, их классификаций. В рамках учебного процесса учитель выбирает вид дискуссии, исходя из целей и задач этапов обучения, уровня сформированности речевых умений и языковых навыков обучаемых, уровня интеллектуального развития, групповых и личных интересов учащихся и т.д. [3, с. 84]. В зависимости от критерия, взятого за основу, выделяют такие типы дискуссий, как стихийная и организованная, основательная и неосновательная, двусторонняя и многосторонняя, содержательная и формальная, микро- и макродискуссия и т.д.

Кроме того, в методической литературе встречаются такие типы дискуссий, как дискуссия-унисон, дискуссия-обмен мнениями и дискуссия конфронтационного типа. Опираясь на данную классификацию, мы рассмотрим особенности дискуссии-унисон. Цель данной дискуссии состоит в обосновании одной из точек зрения на проблему. Дискуссия-унисон проводится в форме «беседы за круглым столом», на строго ограниченном учебном материале. С целью ограничения возможностей отклонения от темы дискуссии, максимальной её связи с подготовительными упражнениями преддискуссионного периода и обеспечения высокой степени подготовленности речи обучаемым присваиваются роли лиц, точки зрения которых были проанализированы в проработанном учебном материале.

Дискуссия-унисон включает следующие этапы:

1. Преддискуссионный этап, на котором необходимо сформировать соответствующие языковые навыки и речевые умения учащихся для реализации их в процессе общения, снять возможные лексико-грамматические трудности, обучить основным правилам этикета и культуры общения и т.д. Помимо ознакомления учащихся с текстовым материалом, на основе которого в дальнейшем будет проводиться дискуссия, выполняется ряд условно-речевых и речевых упражнений, направленных на подготовку к основному этапу дискуссии (к примеру, доказать / опровергнуть тезис, сохранив его до конца рассуждения; построить индуктивное / дедуктивное (прямое, косвенное) доказательство; к имеющимся аргументам подобрать новые аргументы из дополнительной информации; продумать возможные контраргументы оппонента, а также пути их опровержения и т.д.). В своих рассуждениях учащиеся должны руководствоваться принципами 1) равной безопасности (уважение оппонента, запрет на оскорбления, право на защиту собственного мнения и т.д.), 2) децентрической направленности (стремление учитывать не только собственное мнение, но и интересы противника), 3) адекватности воспринятого сказанному (точность информации, неискаженной эмоциональным восприятием) [4, с. 139–140]. В конце данного этапа участники дискуссии должны подготовить собственное выступление, состоящее из трёх частей: а) собственный взгляд на предмет спора и его обоснование; б) предвосхищение контраргументации; в) опровержение данной контраргументации.

2. Дискуссионный этап. Основная проблема данного этапа – управление дискуссией, осуществляемое либо посредством распределения ролей (каждый участник

дискуссии выполняет собственную задачу), либо посредством частичного распределения ролей (назначаются лидеры команд и ведущий дискуссии). На данном этапе дискуссии необходимо делать промежуточные выводы, а также не позволять учащимся отклоняться от обсуждения основной проблемы. Для проведения последующего анализа дискуссии учителю необходимо записывать ее с помощью диктофона.

3. На этапе контроля и коррекции предполагается непосредственный анализ хода дискуссии, вклада каждого участника в её развитие, а также допущенных ошибок. Контроль и коррекцию дискуссии рекомендуется проводить в два этапа: непосредственный разбор дискуссии и отстроченный анализ, предполагающий подробный разбор и устранение ошибок, допущенных учениками в ходе деятельности.

**Выводы.** Таким образом, дискуссия-унисон – одна из наиболее эффективных технологий коммуникативного подхода обучения иностранным языкам. Цель данного типа дискуссии состоит в коллективном обосновании одной из точек зрения на проблему. Для управления ею используются учебные тексты и ролевые карточки. Проведение дискуссии-унисон должно включать три этапа: подготовительный этап, дискуссионный этап и этап контроля и коррекции. Каждый этап имеет свои цели, задачи и проблемы, учет которых необходим для эффективной организации учебного процесса.

**Список цитированных источников:**

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

2. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика: Кн. для учащихся ст. классов сред, шк. / Л.Г. Павлова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

3. Милорадов, С.А. Обучение дискуссионному общению на иностранном языке: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Милорадов. – Москва, 1991. – 144 л.

4. Игнатович, Т.В. Лингво-психологические основы конструктивного общения (содержание обучения) / Т.В. Игнатович // Ученые записки: сб. науч. тр. / ВГУ им П.М. Машерова. – Витебск, 2012. – Т. 13. – С. 126–135.

## УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Алексеева Т.В.,** воспитатель
( г. Витебск, ГУО «Средняя школа № 44 г. Витебска»)

Финансовая грамотность даёт возможность человеку не зависеть от определённых обстоятельств, от знаний других людей. Поэтому важно как можно раньше начать приобретать азы экономической науки. Учащийся, который ещё в школе осознает роль экономики в своей жизни, будет в дальнейшем более успешным гражданином. В современном обществе «актуализируются проблемы воспитания экономической культуры личности, способной ориентироваться в экономических вопросах, самостоятельно принимать эффективные решения в нестандартных жизненных ситуациях, противостоять негативным явлениям рыночной среды, активно адаптироваться на рынке труда, соблюдать нормы нравственного поведения» [2, с. 3]. Именно устное народное творчество является наиболее подходящим материалом для работы с детьми в плане экономического воспитания.

Уже на первой ступени общего среднего образования нужно знакомить учащихся с начальными представлениями о видах собственности, о финансах в семье, изучать базовые экономические термины. Владение терминологией позволит им более детально

познакомиться с такими профессиями, как рекламодатель, финансист, маркетолог, менеджер, банкир, кредитор.

Сказка – главное средство формирования у детей “экономической компетентности, первоначальных экономических знаний и умений, развития предпосылок экономического мышления, воспитания личностных качеств, эмоционального развития детей” [1, с. 11]. Многие дети небрежно относятся к своим вещам и к имуществу школы, а ведь всё это создано трудом человека. Сказки «Мужик и медведь», «Три поросёнка», «Хаврошечка», «Морозко» доступно поясняют роль труда. Актуальными стали сказки о рекламе: «Кот в сапогах» Ш. Перро, «Как старик корову продавал» С. Михалкова, «Кузьма Скоробогатый».

Существуют произведения, в которых упоминаются деньги, где герои что-то продают, совершают сделку, покупают: «Клад», «Мена», «Скряга», «Заработанный рубль», «Болтливая баба», индийская народная сказка «Золотая антилопа», «Муха-Цокотуха» К. Чуковского, «Серебряное копытце» П. Бажова, «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого, «Приключения Чиполлино» Дж. Родари, «Конёк-Горбунок» П. Ершова, «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова, «Дюймовочка» Х.К.Андерсена, «Каникулы в Простоквашино» Э. Успенского и другие.

Благодаря чтению сказок у учащихся формируются трудолюбие, дисциплинированность, экономность, предприимчивость.

Целесообразным является проведение инсценировок по мотивам сказок. Это так называемые сказки на экономический лад. Школьники могут раскрыть свой творческий потенциал, усовершенствовать ранее полученные теоретические знания по экономике. Полезным является и использование на занятиях в игровой форме викторин, кроссвордов на основе сказочного материала.

Отметим, что в XXI веке появилось много литературных экономических сказок, а также специальных изданий для детей от разных банков. В книге Н.М. Зубко, А.Н. Каллаура, А.Н.Зубко «Курс экономической грамотности для школьников младших классов» материал излагается в сказочной форме, но детально раскрываются такие экономические категории, как «цена», «стоимость», «инфляция», «налоги», «акциз», «валюта», «безработица». Названия сказок всегда содержат вопрос. Например: «Что такое рабочая сила и зачем надо учиться?», «Что такое товар?», «Что такое конкуренция?», «Что такое деньги?» и т.д. Героями литературных сказок являются всем полюбившиеся персонажи Курочка Ряба, Попугай Кеша, Муха-Цокотуха, Комарик, Волк, Медведь, Лисица.

Книги Татьяны Смирновой «Белка и Компания. Экономика для детей в сказках, играх и задачках», «Новые приключения Белки и её друзей» также в сказочной форме знакомят детей с экономикой. Все неизвестные слова поясняются в рубрике «Справочное бюро». Положительным моментом является и наличие разнообразных игровых заданий, задачек, загадок, ребусов после очередного приключения Белки.

С 2014 года Белагропромбанк издаёт книгу «Твае першыя фінансы». В ней повествуется о жизни мальчика Алесика и его семье. В процессе чтения данного издания дети знакомятся с такими понятиями, как «деньги», «банк», «терминал», «банковская карточка». В конце книги размещён и детский экономический словарик, загадки и ребусы на проверку финансовой грамотности. Реальные события (жизнь обычной семьи) переплетаются с историческими сведениями (рассказ о князьях, белорусских городах), а также сказочными элементами (присутствие волшебного персонажа Агрика). Сказочный герой Агрик очень любит детей, дружит с ними. Он доступно объясняет детям, что такое деньги, подробно раскрывает историю появления денег, говорит о кредитах, о работе банка, банковской платёжной карточке. Акцентирует персонаж внимание на том, что даже дети могут пользоваться пластиковыми карточками.

Большое внимание в воспитательном процессе следует уделить понятию экономии. Учащиеся должны уяснить, что в каждой семье есть свои доходы и расходы. Нужно учить их уменьшать свои личные расходы. Дети узнают, что надо экономить электроэнергию (не зажигать лишних осветительных приборов, выключать электричество в пустом классе), беречь воду, своё время. Не следует много времени тратить на бесполезные занятия, развлечения, баловство, а лучше в это время заняться полезным делом.

Пословицы и поговорки раскрывают ценнейший опыт народа, его мудрость, содержат в себе необходимые советы не только взрослым, но и подрастающему поколению. Во многих пословицах говорится о деньгах, труде, бережливости, доходе. Например: «Иному слово не скажи, а только деньги покажи», «Делу – время, потехе – час», «Товар лицом продают», «Копейка рубль бережёт», «Товар полюбится, так и деньги найдутся», «Богатый о корабле, бедный о кошельке», «Деньги не щепки, счётом крепки», «Богатому не спится: богатый вора боится», «Время – деньги», «Не в деньгах счастье», «Бережливость лучше богатства», «Собирай монеты медные – пригодятся в дни бедные», «Запас человека не портит», «Копейку сберёг – рубль получил, рубль сберёг – капитал нажил», «Через золото слёзы льют», «Копеечка к копеечке – рубль набегает» и другие. Считаем, что использование на занятиях заданий с пословицами и поговорками является эффективным средством воспитания. Учащиеся охотно включаются в деятельность, где нужно дополнить готовые пословицы самим или соединить начало и конец пословицы, а также объяснить смысл пословиц.

Для развития мышления, смекалки, воображения, а также проверки экономических знаний учащихся полезным является использование загадок. Чтобы отгадать загадку, детям нужно уметь сравнивать явления, искать общее у предметов, сопоставлять их. Например: «В него все взрослые свою кладут зарплату, а после по чуть-чуть берут на пищу и квартплату» *(кошелёк*);

«Чудные аппараты в банках и на улице стоят,
К тому же чек всегда вам сохранят.
Карточку туда вставляешь,
На кнопках цифры нажимаешь
И деньги быстренько снимаешь» *(банкоматы*);

«Стоит огромный магазин,
Глядит товар на нас с витрин:
Инструменты, вещи и продукты,
Игрушки, сладости и фрукты» (*супермаркет*).

Таким образом, роль устного народного творчества на первой ступени общего среднего образования для экономического воспитания учащихся незаменима. Сказки, загадки, пословицы и поговорки помогают детям ближе познакомиться с экономической терминологией, в доступной форме донести до них нужную информацию. Данные фольклорные жанры сопровождают учащихся с самого раннего детства, поэтому опора педагога на этот ценный ресурс позволяет сформировать экономическую воспитанность учащихся.

**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.

2. Мельничук, И.А. Экономическое воспитание младших школьников: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / И.А. Мельничук. – Минск: ИВЦ Минфина, 2015. – 168 с.

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Амасович Н.В.,** канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Семья как социальный институт всегда была приоритетной в становлении личности ребенка дошкольного возраста. Своеобразие привития семейных ценностей в раннем детстве состоит в том, что те чувства, которые возникают в процессе общения ребенка с членами семьи, носят ярко окрашенный эмоциональный характер и являются мощным средством воздействия на все личностные позиции. Ранние годы жизни - этот тот уникальный период, когда человек наиболее подвержен влиянию семьи.

Современная практика подчеркивает, что приоритетные позиции семьи в образовании растущего человека обусловливаются, прежде всего, многообразными формами взаимодействия членов семенного коллектива, временной длительностью общения и пребывания, а также ценностными позициями, прививаемыми ребенку в семье. Особая семейная атмосфера специфична в художественном, этнографическом, социологическом, социально-нравственном контексте воспитания. Феномен «семейная ценность» для ребенка дошкольного возраста, прежде всего, входит в формируемый образа « окружающий мир» и отличается особой пластичностью.

Однако следует отметить, что современное пространство способствует стихийному формированию образа семьи у ребенка дошкольного возраста. В последующем это приводит к искажению традиционного идеала семьи, трансформации ролевых функции и ценностных установок, дегуманизацией отношений среди членов семьи

Несмотря на понимание родителями многоаспетности позиций семейного воспитания, следует отметить, что не каждая современная семья полноценно использует образовательный потенциал. Причины данного явления различны: для многих родителей – это отсутствие материальных и бытовых условий; для других - это нехватка психолого-педагогических знаний, опыта в решении острых «детских вопросов».

Одной из функций учреждений дошкольного образования является функция оказания целенаправленной педагогически грамотной помощи родителям в образовании детей и, в частности, в привитии семейных ценностей.

Формирование у дошкольника семенных ценностей предполагает следующие направления: развитие познавательного интереса к миру своей семьи, его присвоение на личностно значимом уровне и преобразование специфическими для дошкольника способами действия и поведения; формирование желания изучать и получать сведенья о своей семье и родословной.

В целях повышения качественного уровня образовательного процесса по формированию у дошкольников представлений о семье и педагогам учреждений дошкольного образования было предложено учебно-методическое пособие «Моя семья»[1].

Данное пособие дает детям возможность в занимательной форме приобрести знания о таком сложном социальном институте как семья. Кроме того, ребенок может удовлетворить интересы к социальным вопросам, а педагог и родители, работая с данным материалом, имеют возможность наблюдать за детьми, устанавливать с ними более тесный контакт, влиять на становление социальных ролей подрастающего человека, развивать субъектные отношения через воспитательный процесс.

Педагог может использовать данное методическое пособие в различных возрастных группах учреждения дошкольного образования.

Однако в каждой группе будут решаться специфичные для возраста задачи, использоваться разнообразные формы работы.

Основной формой воспитания любви к близким в младших группах является использование семейных фотографий, для детей постарше – это работа с альбомами и

фотографиями по темам «Интересы нашей семьи», «Наша семья», «Путешествуем все вместе», выполнение познавательно-исследовательских проетов «Герб моей семьи», «Откуда мой род пошел» и. т. д..

Воспитание уважения к близким людям, такова цель освоения образовательной области «Моя семья».

В центре воспитательной модели: ребенок, родители, которого учитывают его права, которые несут ответственность за воспитание и развитие ребенка; учреждение дошкольного учреждения, оказывающее семье помощь в выполнении своих обязанностей. В ходе работы может быть создано детско-взрослое сообщество (дети – педагоги – родители) – предполагающее сотворчество, сопереживание, ориентирование на интересы, склонности, особенности каждого, его желания, права и обязанности.

Организации совместной деятельности предполагает интегрированный подход в рассмотрении основных семейных категорий. Так понятие «Семья» предполагается представлять в следующих аспектах:

социальный – члены семьи и родственные связи между ними; построение генеологического древа, участие близких родственников в жизни государства; осознание детьми истории семьи как части истории народа, забота о продолжении рода, сохранении и умножении его добрых традиций и обычаев;

логико-математический – количество членов семьи, определение границ (старше-младше, выше-ниже и т.д.); решение арифметических задач; расчет семейного бюджета; экономическая безопасность семьи и отчего она зависит);

художественно-эстетический подход – ознакомление с картинами, основное содержание которых – сцены из семенной жизни; продуктивно-творческая деятельность: рисование «Моя семья», «Портреты моих близких» и «Кто на кого похож» , «Подарок для мамы» «Стихи для мамы» др.

Примерное содержание работы на всех этапах работы предполагает создание практических ситуаций, созданных в развивающем «поле» и требующих от детей использования необходимых представлений об истоках семьи и проявления самостоятельности и творчества.

Особое направление работы - повышение педагогической культуры родителей и создание особого детско-родительского сообщества.

Здесь уместны общие родительские собрания; наглядная агитация (оформление папок-раскладушек на тему «Что значит имя, фамилия?», «Как провести именины в семье?»); организация совместных праздников («День пожилых людей», «День матери» и т. д.); творческие домашние задания (« Оформление визиток именинника», «Составление словаря имён членов семьи»)

Процесс формирования направленности на мир семьи является одной из важных составляющих образования дошкольника и предполагает единую педагогическую систему, которая может успешно функционировать и развиваться при определенных педагогических условиях.

Эффективность данного процесса определяется следующими показателями сформированности таких нравственных качеств как: любознательность и интерес к изучению явлений общественной жизни; умение вести в диалог о семье; знанием своего имени и фамилии, возраста, имен членов своей семьи; знание социальных ролей и поведенческих характеристик членов семьи; реальными действиями по оказании помощи близким родным.

Формирование у дошкольника семейных ценностей предполагает совместную работу учреждений дошкольного образования и семьи и имеет значимый эффект для всех субъектов образовательного процесса.

**Список цитированных источников:**

1. Амасович, Н. В. Моя семья : метод. Рекомендации / Н. В. Амасович, Т. Г. Завадская. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – 27 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СЛОВАРЬ С КАРТИНКАМИ»

**Амосова Д.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

В центре учебного процесса в начальной школе лежит работа по развитию речи и повышению грамотности. Основной проблемой школьников остаётся орфография. Одним из основных отличий человека от животного мира является наличие особого психического процесса, называемого речью. Речь – это процесс общения посредством языка. Для того чтобы уметь говорить и понимать чужую речь, необходимо знать язык и уметь им пользоваться. Язык – это средство передачи мысли, которую он «упаковывает» в языковую структуру. Знания, используемые при этом, не являются лишь знаниями о языке, это также знания о мире, о социальном контексте, знания о принципах речевого общения. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности, творческого мышления. Проектная деятельность младших школьников позволяет реализовать деятельностный подход в обучении, создает условия для внедрения в педагогический процесс индивидуального подхода и обеспечивает успешность последующего обучения детей в современной школе [1,4].

Цель нашего исследования: повышение грамотности в условиях реализации проекта «Словарь с картинками».

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

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

В 3 «Д» классе обучается 25 учащихся, возраст детей – 8-9 лет. В классе есть несколько отстающих детей, но их неуспеваемость обусловлена состоянием здоровья, в целом же уровень успеваемости класса достаточный. В данном классе ранее метод проектов не использовался.

Работа велась следующими этапами:

1.Внедрение метода проекта, обсуждение темы, рациональные пути решения.

2. Осуществление работы по этапам проекта.

3. Диагностика уровня развития на данном этапе.

4. Выводы.

На первом этапе используется методика Агеевой по запоминанию слов. Метод заключается в том, что трудная орфограмма словарного слова связывается с ярким ассоциативным образом, который вспоминается при написании данного слова. Ассоциация подбирается так, чтобы она была связана со словарным словом каким-то общим признаком: цветом, формой, действием, материалом, количеством, звучанием, назначением, местом расположения и т.д. Чтобы ассоциация запомнилась еще лучше, нужно ее изобразить графически. Графический метод запоминания правописания слов состоит в обыгрывании запоминаемой буквы в рисунке. То есть для запоминания сложного слова нужно нарисовать картинку, на которой будет изображено само запоминаемое слово и "проблемная" буква. Мы сформировали две примерно равные по знаниям русского языка группы учеников, в составе каждой 7 человек. Всем ребятам мы предложили запомнить слова в течение 5 минут. Но первая группа просто их читала с листа, а вторая группа смотрела в картинках. Затем ребята писали слова под диктовку. Проверка работ показала: дети первой группы написали 15 слов неверно, а второй группы – только 6 неверных слов.

Затем мы предложили для запоминания другие слова: *портрет, ремень, территория, ракета, профессия, соловей, тревога , чемодан , якорь, сахар*.

Но группам поменяли способ запоминания. Первая группа теперь запоминала правописание слов в картинках, а вторая читала слова с листа. Проверка работ показала: дети первой группы 7 слов неверно, а второй группы – 12 неверных слов.

Таким образом, мы пришли к выводу: запоминание слов в виде картинок дает лучший результат. Наша гипотеза о том, что «способ представления словарных слов в виде ассоциативных картинках поможет ученикам лучше их запомнить» нашла свое подтверждение.

Увидев подтверждение хорошего результата, мы решили продолжить поиск других слов в картинках. Еще мы предположили, что большое значение имеет тот факт, что ребенок рисует картинку самостоятельно. Нам стало интересно самим попробовать нарисовать словарные слова так, чтобы их легче было запомнить. Но оказалось, что это не так просто. Во-первых, не к каждому слову в голове сразу возникают картинки, порой требуется длительное размышление. Во-вторых, необходимо умение рисовать. Хотя рисунок может быть очень и очень схематичным, ведь рисуем мы не на выставку, а для лучшего запоминания. Мы изучили рекомендации, как правильно изображать слова. Например, Никитина Т.Б. [1,23]обращает внимание на следующие моменты: на картинке проблемная буква или буквы должны быть хорошо видны, поэтому их следует выделять различными шрифтами, более жирными линиями, буквы могут быть большие и маленькие, округлые и заостренные, печатные и прописные; лучше использовать печатную заглавную букву А, поскольку прописные буквы «а» и «о» по своей форме явно похожи.

Дети получили задание создать картинки к словарным словам, Каждый ребёнок должен был объяснить, почему именно такую ассоциацию вызвало у него то или иное слово. У детей получились следующие ассоциации: в слове *портрет*, ученик изобразил букву «о»- в виде тарелки, а в слове *тоннель*, две буквы «нн» как тоннели. В слове *ракета*, букву «а» в виде ракеты, а в слове *вагон,* в букве «а» внутри расположили вагон. К букве «и» в слове *ножницы*, дорисовали кольца от ножниц, а в слове *заяц*, к букве «я» дорисовали ушки. В словарном слове *молоко*, в двух буквах «о» ученики нарисовали кувшины с молоком. Из буквы «а» в слове *пальто*, дети нарисовали рукава и получилось пальто. В слове *чемодан*, в букве «е», изобразили дорожную сумку, что напоминает им о чемодане. В слове *солдат*, в букве «о» дети изобразили медаль, а в словарном слове *морковь*, ученики изобразили букву «о» виде моркови.

На уроках русского языка нами постоянно использовался такой способ запоминания написания словарных слов, как создание к ним собственных картин-ассоциаций. Результатом проведенной работы стали индивидуальные «словари с картинками».

Умения, нарабатываемые школьником в процессе проектирования формируют осмысленное выполнение практических действий. Иначе говоря, формируются составляющие познавательной, информативной, социальной, коммуникативной и других компетенций.

Во время реализации проекта развивается речь учащихся в речевом взаимодействии со сверстниками и учителем; в планировании конечного результата работы и представлении его в вербальной форме; в умении вносить коррективы в ранее принятые решения; во время обсуждения результатов проектирования; в формулировании вопросов и запросов о помощи, в умение выражать замыслы, конструктивные решения с помощью речевых конструкций; во время публичной защиты собственного проекта; при оценивании проектов одноклассников.

Таким образом, проект «Словарь с картинками» позволяет повысить орфографическую грамотность и уровень владения речью за счет наличия в таком проекте сугубо индивидуальной составляющей и постоянного сотрудничества учеников и учителя.

**Список цитированных источников:**

1. Никитина, Т.Б. Самоучитель по развитию памяти: учебное пособие/ Т.Б. Никитина. - М: «Международное агентство», 2000. - 304 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АССОЦИАТИВНОГО ТЕСТА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

**Апетёнок Т.Н., Воднева М.А.,** студентки 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

В современной науке внимание исследователей направлено на изучение массовых, а не индивидуальных социальных явлений. «Ассоциативные нормы» и ассоциативные словари пример подобных исследований социальных явлений. «Нормы» составляются на основе массовых обследований и называются так именно потому, что фиксируют ожидаемые в данном обществе и типичные для него ответы.

Ассоциация — это связь между некими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном, опыте. Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда является также и сугубо личным, укорененным в прошлом опыте отдельного человека. В некоторых случаях сама по себе связь между явлениями бывает не условной, а фактической. Человек, однако же, и такие связи усваивает через социальное познание, т. е. через свое существование в культуре.

Процедура экспериментальных обследований с использованием метода ассоциативного теста состоит в следующем: испытуемых собирают в одном помещении и раздают стимульный материал в виде анкет, содержащих список слов-стимулов (в нашем эксперименте приняли участие студенты 1 курсов дневного и заочного обучения, школьники 10-11 классов – 250 человек). Затем испытуемые в течение 5 секунд пишут одно слово-реакцию, которое первым пришло в голову по прочтении слова-стимула. В нашем эксперименте их было 38 слов-стимулов из ЛСГ «Политика» и «Мораль».

После обработки результатов можно отметить следующие типы ассоциативных связей: 1) смысловая близость, где в пределе ассоциативным ответом является слово–синоним: *успех-удача, несчастье-горе, порок- недостаток;* 2) смысловая противопоставленность, где в пределе слово–антоним: *добро- зло, правда- ложь;* 3) созвучность, рифма по типу *интеграция- добросовестность, глобализм- туризм ;*4) отношения "выше–ниже" по типу *семья- мама, папа, дети;* 5) отношения "часть–целое" и "целое–часть" по типу *армия- казарма; государство- территория.*

Вместо того чтобы спрашивать их о том, как они относятся к армии, войне, президенту; что они думают об счастье, свободе, им предлагалось называть по одному слову, которое без размышлений приходят в голову в связи со словами армия, война, свобода и т. п.

Приводимые ниже данные основаны прежде всего на наиболее частых ответах. Кроме того, применительно к словам из набора «Политика» любопытен анализ всего множества ответов, свидетельствующих о позитивном или негативном отношении к соответствующим реалиям – таким, как *президент* или *армия.* (В словах набора «Мораль» отношение чаще всего уже задано самим понятием: надежда – это всегда хорошо, а порок – плохо.)

Таким образом, сравнивая ответы- реакции разных испытуемых на набор «Политика», мы определили наиболее частые, общие реакции: «президент-глава» (40), «армия-солдат» (16), «война-смерть» (20), «Ленин- СССР» (17), «демократия-свобода» (14), «государство-страна» (31), «выборы президент» (32), «интеграция-объединение» (13), «Евросоюз- союз» (13), «Россия- страна» (31), «глобализм- мир» (8), «закон- правило» (17).

Ассоциации набора «Мораль» раскрывают личные представления: бог – (это) *вера, религия, церковь, вселенная*, *Иисус, создатель, фантазия, вымысел, поддержка, надежда, персонаж.*

Таким образом, сравнивая ответы-реакции разных испытуемых на набор «Мораль», мы определили наиболее частые, общие: «успех- удача» (35), «семья-любовь» (36), «верность- любовь» (25), «одиночество- грусть» (31), «стиль- мода» (55), «Бахтин-человек» (33), «несчастье- горе» (26), «свобода- жизнь» (14), «надежда- вера» (51), «добро- зло» (25), «дружба- верность» (20), «толерантность- уважение» (14), «патриотизм- Родина» (36), «будущее- светлое» (12), «образованность- ум» (22), «Бог- вера» (39), «совесть- честность» (14), «порок- недостаток» (12), «вера- надежда» (31), «подвиг- герой» (15), «отец- семья» (12), «правда- ложь» (22).

## ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Артюхович А.Р.**, студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения – устной речью. Среди многих задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку, развитие речи, речевого общения – одна из главных и развивать ее необходимо уже с младшего дошкольного возраста. В дошкольном возрасте у детей активно развиваются все психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь, а также происходит формирование основных качеств личности.

Одним из самых эффективных средств развития и воспитания ребенка в дошкольном возрасте является театр и театрализованные игры, так как для всех дошкольников игра - ведущий вид деятельности, а театр - один из самых демократичных и доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием ребенка, развитием его коммуникативных качеств, воображения, фантазии, инициативности и т.д. [1].

В дошкольном учреждении театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, сюжетом игры.Участвуя в театрализованных играх, дети отвечают на вопросы кукол, выполняют их просьбы, дают советы, входят в образ, перевоплощаются в него, живут его жизнью.

Важно решить следующие задачи: – развивать устойчивый интерес к театрально-игровой деятельности; – обогащать и активизировать словарь детей; – воспитывать правильное звукопроизношение; – учить детей диалогу. Используются следующие игровые приемы: использование элементов подвижной игры, сюрпризных моментов и ожидания («Вдруг появляется кто-то, прислушались... и услышали...»); имитационные движения с элементами звукоподражания (дети изображают большие и маленькие колеса, лягушку-маму и лягушку-ребенка и др.); чтение художественных произведений со звукоподражаниями (веселые песенки, потеши, загадки); использование наглядного материала (игрушки, картинки, персонажи кукольного театра и др.) [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В первой младшей группе темы театрализованных игр имеют непосредственное отношение к жизни ребенка в детском саду и в семье: «Кукла Маша обедает», «Катя собирается на прогулку», «Девочка чумазая», «Веселый праздник»; сказочная тематика: «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят» и т. д.Сказки приходят к детям с теат-

ром Петрушки, куклами бибабо, настольным театром, в которых роль сказочного персонажа исполняет воспитатель. У малышей появляется желание подпевать, повторять, изображать какие-то движения в такт музыки. Так, например, инсценируя песенку «Самолет», дети имитировали полет самолета. Раздвинув руки в стороны и, покачивая ими, как крыльями самолет, они подпевают: «У- у-у-у — я лечу в Москву».

Дети второй младшей группы можно поиграть с настольными куклами в хорошо им знакомые русские народные сказки: «Курочка Ряба», «Маша и медведь», «Бычок — смоляной бочок», «Заюшкина избушка». Можно не заучивать с детьми текст, предлагала им самим придумать диалоги. При обучении детей средствам речевой выразительности, использовала знакомые и любимые сказки, стихи, которые позволяли детям пользоваться разнообразными выразительными средствами в их сочетании (речь, напев, мимика, жесты). В инсценировке дети не только проговаривают слова, но и передают настроение — радость, грусть. Таким образом, можно активизировать словарь ребенка, совершенствовать звуковую культуру речи, ее интонационный строй. Так, показывая детям сказку «Курочка ряба», можно просить детей успокоить деда и бабу, повторяя слова: «Не плачь дед, не плачь баба», или, разыгрывая с детьми сказку «Репка», говорить все вместе: «Тянут, потянут — вытянуть не могут».

В средней группе необходимо продолжать использовать на занятиях театрализованные игры как основное средство развития речи. Но в основу своего подхода к построению занятий, можно использовать новый метод театральной педагогики. Это социо-игровая методика (автор А. П. Ершова и В. М. Букатов), которая предполагает качественно новый уровень взаимоотношений между ребенком и взрослым, и между детьми. Каждое занятие направлено на поиск и использование средств воплощения замысла. Например, прием превращения дает ребенку возможность «превратить» себя, других детей, любой предмет в кого или во что угодно. Эти упражнения помогают лучше понять сущность вещей, учат владеть телом и развивают воображение. Этюды на взаимодействие с товарищем, с группой, с предметом или воображаемым предметом, с самим собой, с окружающим пространством. Для детей средней группы используются русские народные сказки: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Репка», «Колобок», «Зимовье зверей» и другие. Например, на занятиях по грамоте с помощью театрализованных игр дети учатся правильному произношению звуков. Например, при произношении звука «ж» использовала театрализованную игру «Медведь и пчелы». С помощью считалочки выбираем медведя: «Раз, два, три — медведем будешь ты!» Остальные дети пчелы — они подбирают себе маски-шапочки.

Для детей старшей группы подходят сказки русских народных писателей: «Заяц-хвастун», «Емеля», «Крылатый, мохнатый да масляный», «Царевна-лягушка», «Сивка-бурка», «Хаврошечка», «Лиса и заяц». Постепенно складывающееся умение составлять простейшие, но интересные по смысловой нагрузке и содержанию рассказы, грамматически и фонетически правильно строить фразы, композиционно оформлять их содержание способствует овладению монологической речью, что имеет первостепенное значение для полноценной подготовки ребёнка к школьному обучению. Также в дошкольном возрасте постоянно увеличивается словарный запас ребёнка, но его качественное преобразование целиком опосредовано участием взрослых [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, ребенок начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется. Увиденное и пережитое в самодеятельных театральных представлениях

расширяет кругозор детей, вызывает потребность рассказывать о спектакле своим друзьям и родителям. Все это, несомненно, способствует развитию речи, умению вести диалог и передавать свои впечатления в монологической форме. Таким образом, можно сделать вывод, что театрализованные игры дают возможность использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство развитию речи, ведь ребенок чувствует себя во время игры раскованно и свободно [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

**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.

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Асетник О.С.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Одним из наиболее актуальных аспектов методики изучения русского языка в начальной школе является речевое развитие младших школьников. В развитии речи и обогащении словарного запаса учащихся значительное место занимает работа с фразеологизмами. Правильное и уместное использование фразеологических оборотов делает речь индивидуальной, выразительной и эмоциональной.

Методологический аспект обогащения речи ребенка с помощью фразеологических единиц ещё недостаточно разработан: отсутствуют критерии отбора фразеологического материала, нет проверенного перечня фразеологических единиц, которые рекомендуется освоить учащимся разного возраста и уровня усвоения знаний, недостаточно учебно-материальное обеспечение учителя.

Изучив, проанализировав и обобщив опыт педагогических исследований в данной области, была сформулирована проблема, определяющаяся противоречием между необходимостью совершенствования системы преподавания фразеологизмов как средства развития речи и недостатком разработанных рекомендаций, типов упражнений, направленных на распознавание и использование фразеологизмов младшими школьниками.

Работа над фразеологизмами ведется постоянно и выполняется от простого к сложному. На уроках литературного чтения необходимо обращать внимание на устойчивые сочетания, особенно те, которые характерны для разговорной речи, например: сломя голову, считать ворон, из кожи лезут вон, со всех ног, болтаться без дела, стоять над душой и т.д. [1].

Опираясь на классификацию по целям достигаемого результата, для совершенствования речевых навыков, можно использовать следующую систему упражнений:

1. Упражнения, направленные на формирование умений видеть и слышать фразеологизмы, отличать их от свободных сочетаний слов.

2. Задания на объяснение отдельных фразеологизмов, т.е. неразложимых в смысловом плане единиц, в которых слова-компоненты непонятны для восприятия.

3. Упражнения на разграничение омонимичных свободных и устойчивых словосочетаний (фразеологизмов).

Необходимо научить детей находить словосочетания в прямом и переносном значении. Обнаруживать слова с переносным значением проще всего, заменив фразеологизм в тексте аналогичными словами прямого, неметафорического значения.

4. Упражнения, направленные на формирование умения правильно использовать фразеологизмы в речи, выбирать наиболее точные.

5. Упражнения на составление предложений и текстов с фразеологизмами. Это упражнения, на примере которых учащиеся убеждаются, что тексты, содержащие фразеологизмы, более образны, обращают внимание на правильное использование фразеологизмов в речи. Например, замените выделенные фразеологические обороты словами для справок. Прочитайте текст, который у вас получился. Что вы заметили. Зачем же нужны фразеологизмы в речи?

Я проснулся *ни свет ни заря*. *На душе кошки скребли*. Пошёл к Винтику, долго *бил баклуши, тянул кота за хвост*. Вернулся *ни жив ни мёртв*. Съел *с горем пополам* суп. Тут *как снег на голову свалился* Пилюлькин. Он *метал гром и молнии*. Велел *зарубить на носу*, что надо мыть руки перед едой. А мне хоть *кол на голове теши*.

Слова для справок: неожиданно, рано, бездельничал, скверно, злился, запомнить, плохо, еле-еле, хоть бы что, усталый, кое-как, сильно сердился.

6. «Редактирование» текстов, содержащих фразеологизмы. Например, прочитайте предложения. В каких из них содержатся ошибки в употреблении фразеологизмов? Исправьте ошибки, и запишите предложения.

Вася красиво, как курица лапой, написал заглавие. (Вася некрасиво, как курица лапой, написал заглавие.)

Женя остановилась, до глубины души восхищенная чудесной музыкой.

Котенок был очень некрасивым, глаз не оторвать. (Котенок был очень красивым, глаз не оторвать.)

Мы дружно работали сложа руки. (Мы дружно работали не покладая рук.)

Мы с другом долго спорили, но в конце концов нашли общий язык.

У лягушки дух захватило от страшной высоты.

Яшка сломя голову остановился. (Яшка сломя голову бежал.)

Исправьте предложения, объяснив, в чем заключается ошибка.

«Он кривит душой матери». (Следует сказать: «Он кривит душой перед матерью».)

«Саша сам по себе на уме: шутит, а дело делает». (Сам по себе – «отдельно», себе на уме – «хитрый, предусмотрительный». Следует сказать: «Саша себе на уме: шутит, а дело делает».)

В работе по развитию речи немаловажным критерием успешного усвоения фразеологических оборотов младшими школьниками считается изучение этих единиц совместно со словарной работой на уроках русского языка. Рекомендуется составлять словарь, в котором ученики будут записывать фразеологизмы, встречающиеся при изучении учебного материала [2].

Одно из условий активного употребления фразеологизмов в речи – осознание значений фразеологических единиц и чуткое отношение к слову. Подтверждением освоенности фразеологизмов учащимися начальных классов является то, что они используют устойчивые выражения на своем родном языке для самостоятельной и творческой работы.

Все вышеупомянутые задания применяются по мере овладения детьми фразеологическими оборотами. Данные упражнения можно включать в изучение различных тем на уроках русского языка, литературы и развития речи на этапах повторения, закрепления и обобщения. Используя эту методику, учитель может организовать работу по ознакомлению младших школьников с русской фразеологией с учетом особенностей

их класса. Это поможет привить любовь и пробудить интерес к русскому языку, повысить общую культуру речи школьников.

Таким образом, вся система работы над фразеологизмами в начальных классах поможет обогатить активный фразеологический запас учащихся, поднять на новую ступень культуру речи, научить практически использовать богатство русской фразеологии, привить любовь к родному языку.

**Список цитированных источников:**

1. Агапова, Л.В. Индивидуальные задания по фразеологии / Л.В. Агапова. - РЯВШ. - М.: Просвещение. - 1977. - № 4. – С. 46-49.

2. Волкова, Е. В. Методы и принципы изучения фразеологии в вузе и школе / Е.В. Волкова // Молодой ученый. — 2014. — №15. — С. 394-397.

## МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Асташкевич К.А.**, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии психики ребёнка. В данном возрасте крайне важно грамотно и эффективно организовать работу по всестороннему развитию дошкольников. Актуальным в работе с дошкольниками становится использование приёмов мнемотехники. Слово «мнемотехника» («мнемоника») происходит от греческого «mnemonikon», что обозначает – искусство/техника запоминания [1, с. 4]. *Мнемотехника* – это совокупность специальных приёмов и способов, способствующих более лёгкому процессу запоминания необходимой информации и увеличивающих объёмы памяти при помощи образования ассоциативных связей [2, с. 3].

Преимущество данной техники состоит в том, что она направлена на развитие не только памяти, но и речи, мышления и других психических процессов ребёнка. Кроме того, использование мнемоники открывает для педагогов большие возможности для творчества в образовательной и совместной деятельности взрослого и ребёнка, а также для лёгкого и быстрого усваивания дошкольниками сложного материала. Эти обусловлена актуальность проведенного нами исследования. Целью данной статьи является раскрытие методического потенциала мнемоники в контексте развития речи детей дошкольного возраста.

К основным приёмам мнемотехники можно отнести:

*I. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации.* Например, «каждый охотник желает знать, где сидит фазан» – последовательность цветов радуги.

*II. Приём построения ассоциаций.* Необходимо найти или придумать яркую необычную ассоциацию, которая соединяется с запоминаемой информацией или же устанавливает связь между предметами, не имеющими между собой ничего общего. Ассоциация может как строиться по логическому принципу, так и быть абсурдной, фантастической.

*III. Метод Цицерона.* Основу метода составляют запоминаемые слова-образы, которые «расположены» на разных предметах и в разных частях хорошо знакомого помещения (пространства). Воспроизводя цепочку слов, необходимо вспомнить то, как они «расставлены» на конкретных объектах в помещении. В работе с детьми можно использовать картинки, соответствующие образам. Например, изображение кота поставить на подоконник рядом с цветочным горшком, а картинку с морем прикрепить в углу доски и т.д.

Используя метод Цицерона, или, как его ещё называют, метод мест, необходимо соблюдать следующие правила: 1) маленькие предметы увеличиваются до больших размеров, большие, наоборот, уменьшаются; 2) все предметы должны быть расположены на хорошо освещенных местах.

*IV. Перекодирование или метод пиктограмм.* Метод заключается в зашифровке отдельных слов, фраз с помощью придуманных знаков (символов). Давая такое задание дошкольнику, необходимо чётко объяснить предстоящую задачу: «Сейчас мы поиграем с тобой в шифровальщиков. Я предложу тебе запомнить несколько слов, которые сама назову. Но, чтобы у тебя всё хорошо получилось, для каждого слова ты придумаешь значок-ассоциацию и нарисуешь его на листе бумаге. Это и будет твоим шифром. Помни, значок должен вызывать у тебя только ассоциацию, а не в точности повторять названное мною слово». После зарисовки просим ребёнка вспомнить и назвать, что обозначает каждый нарисованный символ.

Начинать лучше с 5 слов, с каждым разом увеличивая количество. В качестве усложнения можно запоминать целые предложения, небольшие рассказы.

*V. Приём составления рассказа.* Используется для запоминания цепочки слов посредством составления рассказа.

В случайном порядке выбираются карточки или предметы и предлагаются ребёнку для составления небольшого рассказа. Каждый объект должен связываться со следующим через какое-либо действие. Запоминаемые образы необходимо вплетать в рассказ в той же последовательности, в какой они были предложены, одно должно идти за другим. Чем необычнее получится рассказ, тем эффективнее будет запоминание.

*VI. Приём составления мнемотаблицы.* Мнемотаблица представляет собой схему, в которой схематично представлена определённая информация. В процессе работы с мнемотаблицами решаются сразу несколько задач: а) развитие психических процессов (памяти, образного мышления, внимания, речи); б) развитие мелкой моторики; в) воспитание любви к выразительному слову через использование художественных текстов.

На первом этапе работы осуществляется рассматривание таблицы вместе с детьми, подробно разбирается её содержание. Педагог может заранее подготовить таблицу, либо нарисовать её при детях с попутным обсуждением. Можно предложить дошкольникам самостоятельно зарисовать содержание текста (сказка, небольшой рассказ, стихотворение) с выделением значимых слов, фраз и переведения их в образы. На втором этапе – пересказ содержания с опорой на графические зарисовки.

На занятиях для младшего и среднего дошкольных возрастов лучше использовать цветные мнемотаблицы, для лучшего запоминания отдельных образов (белочка – рыжего цвета и т.д.). В таблице изображаются персонажи, явления природы, некоторые действия. Для старшей и подготовительной групп можно использовать буквы в качестве обозначения цвета или времени года (з – зелёный, в – весна и др.). Изображения должны быть чёткими и понятными для детей.

Ниже нами предложен фрагмент занятия для средней возрастной группы с использованием приёма составления мнемотаблицы.

*Фрагмент занятия.*

*Детям раздаются заготовки таблицы для зарисовывания схем.*

Воспитатель: Итак, сейчас я буду проговаривать для вас каждую строчку стихотворения, и мы с вами придумаем, как эти слова можно зашифровать в рисунок. Первая строка: «Скучная картина!». Давайте подумаем, как мы зашифруем эту строку? Мы можем нарисовать картину!

*Дети рисуют в первом квадрате своих таблиц картину.*

В: Поэт говорит: «скучная…», как можно изобразить нашей мимикой это слово? Какие другие эмоции может вызывать картина? *(Радость, злость, страх, удивление)*

Давайте попробуем изобразить с вами эти эмоции. Молодцы! Проговорим еще раз первую строчку.

В: Следующая строка: «Тучи без конца». Что мы можем нарисовать в следующем пустом квадрате нашей таблицы? *(Тучи)* Рисуем тучи. У меня тоже есть тучи *(атрибут для дыхательной гимнастики)*. Предлагаю вам подуть на них сначала слабо, потом сильно, затем снова слабо. Молодцы! Проговариваем, что мы зарисовали в первом и втором окошках.

Идём дальше: Дождик так и льётся,

Лужи у крыльца…

— Что нарисуем в следующем окошке? *(Дождик, лужи, крыльцо)* Наверное, каждый из вас гулял под дождем! Я предлагаю сейчас каждому сделать свой дождик. Сделайте своими руками движения, как если бы вы хотели побрызгать на кого-то. А теперь проговариваем с самого начала.

*Дети повторяют стихотворение по самостоятельно нарисованным мнемотаблицам.*

Таким образом, регулярное использование в работе с дошкольниками приёмов мнемоники, помимо развития речи детей, увеличивает объёмы их памяти, тренирует внимание, улучшает воображение и образное мышление.

**Список цитированных источников:**

1. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники / В.А. Козаренко. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 132 с.

2. Фатеева, Г.И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г.И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики. – 2018. – № 9. – С. 3-5.

## К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бармина А.И.,** магистрант
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

*Введение.* Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста является одним из важнейших условием успешного воспитания и обучения. Большими возможностями для осуществления данной задачи обладает такой компонент педагогических условий образовательного процесса, как педагогическая поддержка.

Проблема развития познавательной активности достаточно широко представлена в психолого-педагогической литературе. Наиболее полно данное направление, на наш взгляд, освящено в трудах Г.И. Щукиной и В.В. Щетининой. Так, Г.И. Щукина определяет познавательную активность как ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности [1, с. 17]. В.В. Щетинина считает, что познавательная активность − это интегративное качество личности, которое выражается потребностью в познании, предполагает устойчивый интерес к поиску новых знаний, проявляется в готовности к деятельности (поисковой) [2].

Педагогическая поддержка в психолого-педагогической литературе представлена как взаимодействие взрослого и ребенка, где первый оказывает различными методами помощь ребенку в реализации его потребностей и направляет его развитие; а второй, ориентируясь на поддержку взрослого, достигает целей, удовлетворяет потребности, интересы, осознает свое место в мире и строит систему коммуникаций в нем [3,

с. 59]. В нашем исследовании педагогическая поддержка актуализирована для развития познавательной активности ребенка дошкольного возраста.

*Основная часть.* Для реализации данного процесса нами использовались психологические игры, направленные на развитие познавательных процессов; дидактические игры, способствующие разностороннему развитию ребёнка; коммуникативные игры, способствующие развитию игрового общения ребенка. Также использовались разные виды, как авторских игр, так и модифицированных нами на основе множества источников по проблеме исследования.

Для результативной деятельности педагогов по реализации педагогической поддержки были определены следующие методические аспекты: опора на личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подход в работе с детьми дошкольного возраста; реализация системы работы по развитию познавательной активности ребенка-дошкольника; разработка методического инструментария внедрения педагогической поддержки ребенка; активизация деятельности педагогов учреждений дошкольного образования в направлении педагогической поддержки ребенка.

Система работы по развитию познавательной активности ребенка-дошкольника включала в себя следующие задачи:

1. Развивать стремление ребёнка к познанию нового в непринуждённой и благоприятной атмосфере;

2. Формировать интеллектуально-эмоциональный отклик в процессе познания окружающего мира на основе игры;

3. Воспитывать интерес к познавательной деятельности и получению знаний.

Были выделены следующие принципы: коммуникативно-деятельностного подхода; обогащения мотивации деятельности ребёнка; принцип систематичности и последовательности в работе.

Для более объективного исследования развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста мы использовали диагностическую методику Д.Б. Годовиковой с целью выявления уровня развития познавательной активности детей.

Нами было обследовано 30 человек (15 в экспериментальной и 15 в контрольной группе). В экспериментальной группе высокий уровень наблюдался у 20 % детей, в контрольной - у 33,3 %. У данной категории детей наблюдался устойчивый интерес к выбранному предмету; яркое проявление вербальных и невербальных эмоциональных реакций по отношению к предмету, игрушке; дети задавали вопросы, высказывали свое мнение по содержанию предметов, с которыми взаимодействовали.

Средний уровень экспериментальной группе отмечался у большинства детей (40% в экспериментальной группе и 46,7% в контрольной группе). Данные дети обращали внимание на хорошо знакомые игрушки (машинки, конструкторы, куклы); в процессе взаимодействия с предметами, дети проявляли эмоциональные реакции на выбранный предмет; не проявляли упорства и настойчивости во взаимодействии с предметом с «секретом»; у них отсутствовал интерес к осуществлению данной деятельности.

На низком уровне в экспериментальной группе оказалось 40 % в экспериментальной группе и 20% в контрольной группе. Данная категория детей играла со знакомыми предметами, при этом внимание на незнакомые предметы было неустойчивое и кратковременное; во время взаимодействия с предметами дети не задавали вопросы, не комментировали свои действия; не проявляли интереса и к предмету с «секретом».

Для эффективной работы по развитию познавательной активности на дошкольников, нами были определены условия педагогической поддержки, направленные на активизацию образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования; повышение компетентности педагогов; организация предметно-игровой развивающей среды.

В качестве оптимального средства развития познавательной активности мы определили игровую деятельность. Нами были подобрана система различных видов игр, направленных на развитие познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста.

В результате использования данного комплекса игр повысилась познавательная активность, улучшились взаимоотношения между детьми в коллективе сверстников, развивалась любознательность и интерес к самостоятельной игровой деятельности.

Одним из направлений педагогической поддержки была работа с педагогическим коллективом. Целью данного этапа являлось повышение компетентности педагогов в области педагогической поддержки ребенка и развития у него познавательной активности. Для педагогов были проведены консультации, в которых мы подчеркнули, что для организации игрового взаимодействия педагогу необходимо проявлять интерес к играм детей; учиться видеть игровую ситуацию; проявлять способность чувствовать игровые состояния детей; использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие процесс развития познавательной активности; предлагать детям новые игры, роли, игровые ситуации.

*Выводы.* Таким образом, с помощью подобранных нами игр, мы организовали и реализовали на практике педагогическую поддержку ребенка-дошкольника направленную на развитие его познавательной активности. Кроме того, проведенная нами работа оказала положительный эффект и подкрепила знания педагогов в области развития познавательной активности.

**Список цитированных источников:**

1. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979 . – 160 с.

2. Щетинина, В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников/ В.В. Щетинина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4 (22). – С. 441 – 444.

3. Бывшева, М.В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: 13.00.07 / М.В. Бывшева. – Уральский государственный педагогический университет, 2009. – 167 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Батуро Ю.О.,** магистрант
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

*Введение.* Период дошкольного детства является наиболее подходящим временем для развития в ребенке различных способностей, в числе которых можно назвать и творческие способности. Это связано с тем, что для дошкольников характерна повышенная познавательная активность, потребность в умственной нагрузке. Через продуктивную деятельность, являющуюся наиболее действенным средством развития изобразительного творчества в дошкольном возрасте, дети открывают для себя духовный и материальный мир [1]. Информативным средством в данном случае является народная игрушка, которая вобрала в себя народные представления о жизни, труде, красоте. Именно через народную игрушку у дошкольников происходит связь с опытом прошлого, с национальной культурой. Однако, как показывает практика, в условиях учреждений дошкольного образования в процессе развития изобразительного творчества детей

народная игрушка используется в практической деятельности недостаточно. Данный факт указывает на актуальность темы исследования.

*Основная часть.* Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики использования народной игрушки в образовательном процессе старшей группы учреждения дошкольного образования в контексте развития детского изобразительного творчества.

Проанализировав труды ученых педагогов, изучающих вопросы, связанные с детским творчеством, мы вслед за С.В. Погодиной определяем детское изобразительное творчество как процесс корреляции ребенком личностного опыта и художественно-изобразительного потенциала, в процессе усвоения традиций искусства [2, с. 47].

Изобразительная деятельность имеет большое значение в решении задач художественного воспитания, так как по своему характеру является художественной деятельностью. Специфика занятий изобразительным творчеством дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционального отношения к действительности.

Широкие возможности освоения прекрасного дает народное искусство. В первую очередь, это связано с тем, что в последнее время возрастает приоритет народной культуры как системы, заключающей в себе гуманные идеи единства человека и природы, этническое самосознание, устойчивые ориентиры для формирования духовных черт характера и социально-культурного опыта.

Народная культура близка восприятию детей, особенностям их воображения, мышления. Она уходит своими корнями к истокам развития человечества, заключает в себе гуманные идеи, нравственные представления, идеалы, на которых строятся гуманистические тенденции современного воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Частью самобытной культуры народа является народная игрушка. Она, представляя собой разновидность искусства, выступает одним из эффективных средств развития изобразительных способностей детей дошкольного возраста.

Изучив теоретические основы развития изобразительных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством народной игрушки, проанализировав научно-педагогическую литературу по данной проблеме, нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе государственных учреждений образования «Ясли-сад № 71» и «Ясли-сад № 46» г. Могилева. В состав экспериментальной группы входило 30 человек, в состав контрольной группы – 29 человек.

На констатирующем этапе исследования с целью определения уровня развития творческих способностей у дошкольников была проведена диагностика с использованием методики «Дорисуй фигуру», разработанной О.М. Дьяченко [3]. В процессе работы с диагностическим инструментарием детям необходимо было дорисовать каждую из предложенных фигур так, чтобы получилась красивая картина. Количественная оценка степени оригинальности производилась подсчётом количества изображений, которые не повторялись у ребёнка и не повторялись ни у кого из детей группы (одинаковыми считаются те, рисунки в которых разные эталонные фигуры превращались в один и тот же элемент рисунка). Подсчитанный коэффициент оригинальности соотносился с одним из шести типов решения задачи на воображение: нулевой тип – ребёнок ещё не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента; 1 тип – ребёнок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта, но изображение контурное, схематичное, лишённое деталей; 2 тип – так же изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями; 3 тип – изображая отдельный объект, ребёнок уже включает его в какой то воображаемый сюжет; 4 тип – ребёнок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету; 5 тип – заданная фигура используется качественно по-новому.

Далее выполненные задания мы распределили по уровням выраженности творческих проявлений в рисунках детей:

– низкий уровень: ребёнок выполняет задание по 1 и 2 типу решения задач на воображение;

– средний уровень: ребёнок выполняет задание по 3 и 4 типу решения задач на воображение;

– высокий уровень: ребенок выполнил задание по 5 типу решения.

Уровень развития изобразительного творчества детей в экспериментальной и контрольной группах представлен в сравнительной диаграмме (рисунок 1).

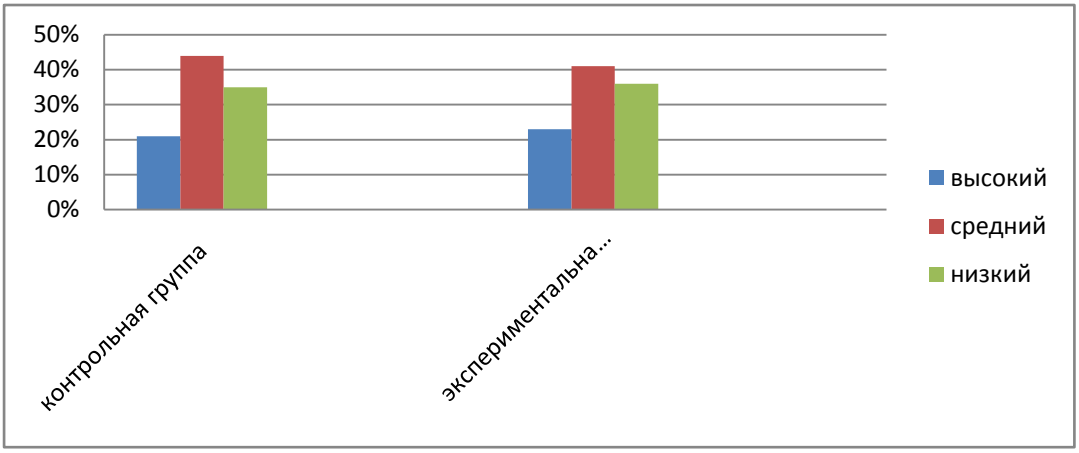



Рисунок 1– Уровень развития изобразительного творчества детей

Таким образом, анализ графических данных свидетельствует о том, что для детей старшего дошкольного возраста развитие изобразительного творчество находится в целом на уровне ниже среднего. Это указывает на выявление возможности использования народной игрушки в образовательном процессе учреждения дошкольного образования с целью развития детского изобразительного творчества.

Кроме того, параллельно с целью выявления отношения к проблеме использования народной игрушки в образовательном процессе и к необходимости организации работы по приобщению детей к истории и культуре белорусского народа нами было проведено анкетирование педагогов.

Анализ результатов проведенной работы показал, что большинство педагогов (57%) указывают на широкие педагогические возможности использования народной игрушки как средства развития детского изобразительного творчества и приобщению детей к народной культуре.

*Выводы*. Таким образом, нами разработаны конспекты занятий, мы показали эффективность использования народной игрушки для развития детского изобразительного творчества.

**Список цитированных источников:**

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г.Г. Григорьева. –Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 344 с.

2. Погодина, С.В. Сущность детского изобразительного творчества / С.В. Погодина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – С. 46 – 48.

3. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. –Москва: РАО, 1996. – 197 с.

## РАЗВИТИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Белоусова А.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Введение. В 21 веке, в эпоху научно-технического прогресса и постоянного и непрерывного потока информации, в геометрической прогрессии увеличивается потребность заниматься образованием и самообразованием, вести записи лекций, тезисов, конспектов, сообщений, увеличивается доля научно-делового письма. В этих и многих других случаях встает потребность в письме и, конечно же, в умении красиво и грамотно писать. Все вышесказанное обусловливает актуальность рассмотренной нами проблемы.

Основная часть. Процесс обучения письму длительный и непростой. Этим он отличается от устных форм речевой деятельности, которым человек может научиться и вне обучения, писать нужно учиться.

В работах известного ученого психолога А. Р. Лурия было отмечено, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [1, с.104] .

Во время организации обучения чистописанию, по ее мнению, важно обратить внимание на следующее:

• поднятие на новую ступень наглядно-образного и абстрактного мышления, необходимого для восприятия формы букв, для нахождения сходства и различия знаков, для появления плана правильных движений при письме;

• становление умений ориентироваться в пространстве строки, смело определять пространственные отношения между элементами письма;

• умение автоматически соблюдать гигиенические правила письма (положение корпуса, руки, тетради и так далее) [2] .

Формирование каллиграфических навыков начинается с первых лет обучения в школе и не заканчивается в течение все учебы в начальных классах. Все цели и задачи этого развития взаимосвязаны с образованием четких, устойчивых и правильных грамматических, синтетических и орфографических навыков письма. Поэтому для хорошего развития нужно с первого класса начинать сформировывать навыки и умения каллиграфической зоркости и самоконтроля.

Уже в первом классе учитель должен поставить себе следующие цели:

1) усвоить способы начертания письменных букв и их соединения.

2) усвоить каллиграфические и графические правила.

3) обучить безотрывно писать по одной или несколько букв.

4) развить качество навыка письма и мускулатуру руки.

Для развития мускулатуры можно использовать следующие упражнения: «дождик капает», «игра на пианино», «пилим дрова», «рисуем в воздухе».

Для развития навыков каллиграфического письма младших школьников в первом классе можно составить следующий блок упражнения и заданий, состоящий из нескольких частей, с которых несколько игровых или учебных ситуаций:

I. Упражнения для развития зрительного восприятия

1) Цель**:** развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов:

1. Ребенок называет предметы по их контурам (рис. 1);

2. Ребенок называет недорисованные буквы или предметы (рис. 2);

2) Цель: расширение и уточнение объема зрительной памяти:

«Чего не стало?». На доске пишется 5 – 6 букв, слогов, слов, которые детям нужно запомнить. Затем учителю следует незаметно убрать одну букву, слог, слово. Дети пытаются назвать то, что было убрано.

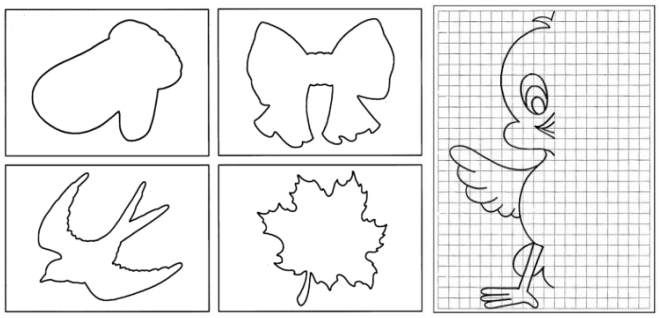


Рис. 1

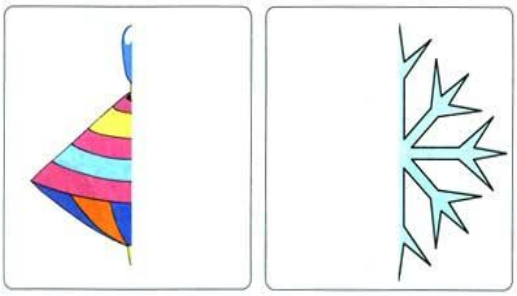


Рис. 2

II. Дидактические игры, которые помогают развитию и становлению фонематического восприятия

Игра 1. «Найди слова в слове»

Цель: повышение объема словаря, закрепление умения правописания слов.

Ход игры. Слово или картинку вывешивают на доске. Идет установка на количество букв в слове, изображенной на ней (тогда дети сами складывают слово из букв разрезанной азбуке и записывают его в тетрадь). После объяснение: «Возьмите буквы из исходного слова, составьте и запишите из них новые слова». Количество играющих:1-3 человека и более.

Игра 2. «Волшебный круг »

Цель: развитие фонематического слуха, развитие способностей подбирать слова, которые отличаются друг от друга одним звуком, закрепление понимания словообразующей функции каждой буквы.

Ход игры: Есть круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенку нужно двигать стрелку на предмет, название которого отлично одним звуком, от названия того предмета, на который показывает другая стрелка (предварительно все слова проговариваются.) Всем остальным детям нужно хлопком отмечать правильный ответ.

Например: мак-рак удочка - уточка коза - коса мышка-мишка трава – дрова кот-кит усы-уши дым-дом катушка – кадушка

III. Упражнения, развивающие ориентацию в пространстве

Цель: формирование пространственного восприятия и представления.

Ориентировка в схеме собственного тела: можно попросить ребенка в начале поднять левую (правую) руку, потом показать правую (левую) ногу, глаз или ухо, дальше правой рукой взять себя за левое ухо и т.д.

Ориентировка в окружающем пространстве: ребенок показывает, какой предмет находится слева, а какой – справа; ребенок показывает на предмет, который находится справа или слева от центрального предмета.

Заключение. Методика обучения чистописанию, как и множество других, развивается, а не останавливается на одном. Поводы изменения методики разнообразны. В первую очередь, это перемены потребности общества в оформлении мыслей в письменной форме (от писцов – к книгопечатанию, от письменного оформления документов – к машинописи и т. д.). Изменение материалов и орудий письма также привело к изменениям в методах обучения. Большое влияние также оказал и возраст ребенка, который начинал обучение письму.

К сожалению, проблема обучения письму в полной мере не решена. Остаются вопросы о создании зрительного и тактильного образа буквы, о подготовке моторики до и во время обучения письму.

**Список цитированных источников:**

1. Соловейчик М.С Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/ Под ред. Соловейчик М.С. – М.: Академия,2009 с 104

2. Система работ по формированию графических навыков младших школьников — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.kazedu.kz/referat/45630/7. — Дата доступа 22.11.2019

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРИЁМОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Васильева К.А.**, студентка-магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** В основу исследования было положено изучение методической литературы, наблюдение за организацией учебного процесса в школе № 6 г. Витебска; также разработана система коммуникативного обучения в старших классах в вышеуказанной школе.

**Основная часть.** Коммуникативное обучение иностранным языкам носит системно-деятельностный и личностно-ориентированный характер, что обеспечивается реализацией на практике таких методических принципов, как 1) речемыслительной активности, предусматривающей внутреннюю активность обучаемого, которая стимулируется специально отобранными проблемными заданиями; 2) ситуативности, требующей использование ситуации в качестве единицы организации процесса обучения иноязычному общению; 3) функциональности, обеспечиваюшей такой отбор языкового и учебного материала, который учитывает а) сферу общения, которую готовит учащийся; б) выделение внутри сферы общения характерных для неё видов деятельности; в) отбор и организацию языкового материала согласно выделенным видам деятельности; 4) индивидуализации обучения предусматривающей учёт: а) природных способностей учащихся: б) уровень развития фонетического слуха; в) характер памяти (зрительная, слуховая); г) объём внимания; д) умение учится; е) личностные свойства (интересы, мировоззрение, жизненный опыт и т.д.); 5) новизны учебного материала и форм работы [1]

Коммуникативное обучение иноязычному чтению обеспечивает эффективную работу по формированию навыков и умений. К числу хорошо зарекомендовавших себя на практике приемов можно отнести следующие:

1. Ранжирование информации предполагает чтение и распределение частей текста в порядке их значимости, важности или предпочтения. В процессе выполнения задания обычно возникает дискуссия, поскольку существуют различия в точках зрения, и учащиеся обосновывают свой выбор в парах или группах.

Возможны следующие варианты работы:

– учащийся работает самостоятельно, записывает свое решение проблемы, затем эти решения обсуждаются в парах или группах;

– учащиеся в небольших группах пытаются найти общее решение, которое должны будут обосновать в итоговой общей дискуссии;

– все учащиеся, чьи варианты ответов совпали, собираются в группы, чтобы дать как можно больше аргументов в защиту своего варианта.

2. Комбинирование предполагает чтение и упорядочивание информации, расположение ее в правильной последовательности; составление связного текста из предложений или абзацев.

3. Группировка основана на передаче информации. Каждый учащийся получает одну ее часть и, прочтя ее, должен найти недостающую у другого учащегося. Это может быть половина текста или абзаца. Этот прием предусматривает также перенос информации из текста в таблицу и наоборот.

4. Мозаичная головоломка предполагает совместный поиск решения. Каждый из участников группы получает часть текста, которая должна найти место в едином целом. Каждая часть обладает значительностью, что способствует сотрудничеству. При этом учащиеся решают ряд задач:

– они должны понять информацию, которую получили;

– описать ее остальным членам группы;

– использовать речевые средства, регулирующие общение.

5. Игры на угадывание. Сюда относится восстановление начала, середины, конца текста. Далее учащиеся сравнивают свой вариант с оригиналом.

6. Подбор и самостоятельное создание иллюстративного материала к тексу.

7. Подготовка рефератов на основе нескольких текстов.

8. «Мозговой штурм». Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам после прочтения текста предлагают высказывать как можно большее количество вариантов выхода из проблемной ситуации. Затем из общего числа высказанных идей отбираются наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

9. Интерактивные игры. В качестве примеров можно рассмотреть игру

«Бумеранг» [2]. Учащиеся делятся на группы, каждая группа получает свой текст, затем после прочтения передает его содержание в виде тезисов, записывает их на листе бумаги и передает его другой команде. Каждая команда в свою очередь оценивает тезисы другой команды при помощи символов: «+», «-», «?». Если учащиеся согласны с выдвинутым тезисом, то «+», если не согласны, то «-», если тезис требует дополнительных пояснений, то «?». Также учащиеся могут предложить свои варианты. Команда получает свой лист назад, отвечает на поставленные вопросы, доказывает свое мнение, если другая группа не согласна с предложенным решением.

**Заключение.** Как показали результаты проведённого нами опытного обучения, система коммуникативных приёмов обучения позволяет не только сформировать умения иноязычного чтения, но и сделать учебный процесс мотивированным, интересным, личностно-окрашенным, практико-ориентированным.

**Список цитированных источников:**

1.Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 158с.]

2. Biboletova M.Z. Enjoy English / M. Z. Biboletova, I.I. Babushis. – M.: Titul, 2010. – 240 p.

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

**Воднева М.А., Янушковская А.Д.,** студентки 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Дошкольный возраст является одним из важных этапов формирования психики ребенка: происходит развитие познавательных процессов, формирование мышления и личностных особенностей. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных требований ребенка.

По определению Р.С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [1]. Эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдается у детей с высокой самооценкой, у которых нет возможностей для реализации своих притязаний. Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных самооценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

От неудовлетворения потребностей у ребенка вырабатываются механизмы защиты. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах; вступает в конфликт со всеми, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность. Стремление защитить себя от собственной слабости, не допустить в сознании неуверенности в себе, гнев, раздражение может стать хроническим и вызывать переживание тревоги.

Главная задача состоит в том, чтобы привести в соответствие потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо опустить самооценку. Но наиболее реальный путь – это переключение интересов и притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и утвердить себя.

Эмоции играют важную роль в жизни детей, помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции, которые испытывает дошкольник, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Эмоциональный фон может быть положительным и отрицательным. Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается, плечи опущены, выражение лица грустное и безразличное; с трудом входит в контакт. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности.

Тревожные дети – это обычно не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимания окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей, не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носит защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудач. Важно, что тревожность и страхи поддаются коррекции. Если своевременно выявить наличие повышенной тревожности и страхов у детей и составить психокоррекционную программу по снижению уровня тре-

вожности и преодолению страхов, то можно решить те многие психологические проблемы детей дошкольного возраста, которые могут проявиться позднее. Это и обусловливает актуальность исследования проблемы тревожности и страхов как следствия переживания стрессовых ситуаций у детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли- сад №78 г. Витебска», где были обследованы дети дошкольного возраста 5-6 лет, в период с 03.02.2010 по 07.02.2020 года. Исследованием были охвачены 10 детей дошкольного возраста 5-6 лет. Цель: провести эмпирическое исследование особенностей проявления страхов и тревожности у 10 детей 5-6 лет дошкольного возраста.

Для изучения особенностей проявления страхов и тревожности у детей дошкольного возраста нами была использована следующая методика проективного теста «Сказка» Л. Дюсс. В ходе исследования детям предлагалось послушать сказку: «Один мальчик говорит себе тихо-тихо: «Как страшно!» Чего он боится?»

Типичные нормальные ответы: «Вел себя плохо и теперь боится наказания», «Пропускал занятия в школе, поэтому боится, что мама будет его ругать», «Боится темноты», «Боится какого-то животного», «Ничего не боится, просто пошутил» и т.д.

Типичные тревожащие ответы: «Боится, что его украдут», «Чудовище хочет его украсть и съесть», «Боится оставаться один», «Боится дьявола», «Боится, что какой-нибудь зверь залезет в кровать», «Боится, что придет вор и ударит его ножом» и т.д.

Таблица 1 – Результаты опроса детей

| | **Имя ребенка** | **Типичные тревожащие ответы** |
|---|---|---|
| | Кирилл | + |
| | Саша | |
| | Маша | |
| | Женя | + |
| | Артем | + |
| | Ксюша | |
| | Максим | + |
| | Лиза | |
| | Даник | + |
| | Василиса | + |

Проанализировав отраженные в таблице результаты исследования по методике «Сказка», можно сделать вывод о том, что 4 (40%) из 10 детей дошкольного возраста, дали «Типичные нормальные ответы». Ответы испытуемых 2,3,6,8 звучали следующим образом «Боится, что мама поругает», «Боится темноты», «Собаку увидел и боится».

«Типичные тревожащие ответы» выявлены у 6 детей а, это 60%. У этих детей звучали ответы следующим образом: «Боится оставаться один», «Боится, что чудовище вылезет из-под кровати» т.д.

Качественный анализ данных показал, что 3 из 10 детей испытывают неадекватные страхи: привидение; вампиры; страшная комната, где нет рядом мамы, а из двери лезут страшные монстры; зомби пришли и хотели убить; зомби; осталась одна, мама ушла и не вернулась. Все это свидетельствует о страхе одиночества, т. е. о страхе остаться одному или исчезнуть. 1 из 10 детей проявляет тревожность, когда ему не уделяют внимания и не слышат его (она хотела гулять, но мама не пошла, поэтому она пошла одна; не хочет отмечать праздник, поэтому он пошел на улицу), 2 из 10 детей, когда их ругают и обвиняют в чем-либо (папа злой, он не хотел, чтобы они пошли гулять; мама сказала: «Почему меня не взяли с собой?»; надо было раньше приходить, обед остыл; нельзя больше ходить на улицу; долго гуляли; дочка, не ходи больше).

Таким образом, результаты экспериментального исследования показывают достаточно высокий уровень тревожности у детей исследуемого возраста, негативный и неадекватный эмоциональный характер взаимоотношений детей окружающим миром в целом и близкими в частности. Данный факт должен сигнализировать педагогам и родителям о необходимости проведения специально организованной работы на постоянной основе.

**Список цитированных источников:**

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений/ – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 1998.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Воднева М.А.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Экономическое воспитание (финансовая грамотность) является одной из социальных проблем общества, которая тесно связана с семьей и детьми. Ребенок рано включается в экономическую жизнь семьи, сталкивается с деньгами, рекламой, ходит в магазин с родителями, участвует в купле-продаже и других финансово-экономических операциях и, таким образом, овладевает экономической информацией на бытовом уровне. Цель данного исследования – проанализировать процесс формирования элементарных экономических знаний у детей дошкольного возраста.

С ранних лет мы обучаем детей всему: писать, читать, считать, но не готовим к трудностям экономического характера, встречающихся в реальной жизни, поэтому необходимо начинать процесс подготовки и формирования экономических знаний уже в дошкольном возрасте. Этим обусловлена актуальность изучаемой нами проблемы.

В своих играх дети пользуются экономическими понятиями: покупают, работают, получают деньги. Эти ситуации условные, «как будто», но в них дети закрепляют и уточняют многие житейские мудрости, проигрывают роли членов семьи. Процесс формирования экономических представлений осуществляется в различных видах детской деятельности, разными методами (игровыми, практическими, наглядными, словесными) и формами работы (экспериментированием, проектированием, коллекционированием, решением проблемных ситуаций) [1].

Для определения уровня экономической воспитанности 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 18 детей старшей группы (5-6 лет). Знания детей оценивались по трем уровням: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень. Ребенок проявляет ярко выраженное положительное эмоциональное отношение к заданиям экономического содержания: активно отвечает на вопросы, проявляет любознательность, задает вопросы экономического характера: без ошибок выполняет все задания; владеет операцией группирования; осуществляет выбор, ориентируясь на существенные признаки; использует в речи экономические термины. Максимально самостоятелен при выполнении заданий. Характер помощи взрослого связан с сосредоточением и удержанием внимания на заданиях: «Посмотри внимательно на рисунки» («Как еще можно?»). Уверен в своих силах, способен к длительному сосредоточению. Проявляет настойчивость.

Средний уровень. Ребенок проявляет интерес к большинству заданий: активно отвечает на вопросы, используя в речи экономические термины, но сам вопросов не задает; иногда допускает ошибки при группировании предметов, выделении существенных признаков, но исправляет их. Выполняет задания с незначительной помощью взрослого. Характер оказываемой ему помощи связан с нацеливанием внимания ребенка на принцип решения задачи (например, вопросы, выделяющие основания классификации).

Низкий уровень. Не всегда уверен в своих силах, особенно при выполнении более сложных заданий. Затруднения преодолевает по побуждению воспитателя. Проявляет ситуативный интерес к заданиям.

Содержание диагностирования:

1. Выявить умение выявлять в окружающем мире экономические категории.

Дошкольнику предлагается завершить предложение по смыслу, используя термины экономики.

а) Любой труд приносит... (пользу)

б) Моя мама получает за свой труд..., бабушка..., а брат учится в институте и получает... (зарплату, пенсию, стипендию).

в) Доходы семьи можно увеличить, если (вести дополнительное хозяйство, кто-то из членов семьи пойдет на работу и т. д.).

г) Воспитатель, повар, швея, рекламодатель, банкир, фермер - это… (профессия).

д) Деньги разных стран называются… (валюта).

е) Любой товар можно… (продать, купить, изготовить).

ж) Место хранения и накопления денег называется… (банк).

з) Чтобы люди узнали о товаре, нужна… (реклама).

и) Любая одежда - это… (товар).

к) Для того чтобы жить, человеку нужно… (одежда, жилье, продукты питания).

2. Выявить представление о бюджете семьи.

Ребенку предлагается модель «Доходы» и «Расходы». После этого задаются вопросы:

а) Чем отличается домашний труд от труда на производстве?

б) Как называются деньги, которые получают мама и папа на работе?

в) Как называются деньги, получаемые за учебу?

г) Кто в семье получает стипендию?

д) Кто в семье получает пенсию?

е) Какие бывают расходы?

3. Выявить в ситуации выбора представления о рекламе.

Ребенку предлагается выбрать правильное предложение из двух:

1) Реклама нужна человеку для развлечения.

2) Реклама важна для продажи товаров.

Ребенку предлагается послушать рекламу про игрушки и ответить на вопросы: После какой рекламы купят игрушку? Почему?

а) Покупайте слона, он без уха и хвоста, с красным длинным языком и оранжевым звонком.

б) Купите красивого мягкого мишку. Он лучший подарок для всех вас, детишки!

4. Выяснить представления о потребностях.

Детям предлагаются карточки с надписями: «Кино», «Дом», «Одежда», «Чтение», «Рисование», «Спорт», «Медицина», «Еда», «Вода», «Воздух», «Тепло», «Свет». Необходимо выбрать:

Что нужно для жизни животных? Что же нужно для жизни растений? Какие общие потребности всех людей? Что нужно для удовлетворения потребностей человека?

Затем задаются вопросы: Как ты понимаешь ограниченность возможностей?

5. Выяснить умение выбирать из множителя единичное. Организовывается сюжетно-ролевая игра «магазин».

В процессе игры задавались вопросы: Что ты хочешь купить? Хватит ли тебе денег? Так ли необходима тебе эта покупка; можно ли отложить ее на будущее и купить более необходимую вещь?

Анализ результатов эксперимента показал, что в данной группе нет испытуемых, которые имеют высокий уровень сформированности экономических представлений, средний уровень у 44,4 % детей , низкий у 55,5 % детей. Полученные данные доказывают необходимость организации целенаправленной работы, начать которую, по нашему мнению, можно с детальной «работы над ошибками», допущенными детьми в ходе выполнения диагностических заданий.

**Список цитированных источников:**

1. Экономика для дошкольников: Сборник дидактических игр по развитию экономических представлений детей дошкольного возраста / авт.-сост. В. А. Панфилова. – Армавир : РИО АГПУ,2018 – 36 с.

## ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Волкова Я.А.**, учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Богатырёва А.Э., преподаватель, магистр педагогики

В основе социального становления психики детей дошкольного возраста лежат представления. Под математическими представлениями понимаются первоначальные знания детей *о пространстве, форме, величине, количестве*. Их можно рассматривать базовыми понятиями [1].

Наглядность, игровые формы – это характеристика познавательной деятельности в дошкольных учреждениях, так как ей свойственна практико-ориентированная направленность. Всё чаще в играх, индивидуальной самостоятельной деятельности дети используют LEGO-конструкторы. Родители с удовольствием приобретают их в последнее время. Педагоги дошкольных учреждений используют их в некоторых сюжетно-ролевых, театрализованных играх.

Мы предлагаем обратить внимание на материал LEGO со следующей точки зрения: элементы LEGO могут быть использованы для продуктивной детской деятельности как полифункциональное дидактическое средство для формирования предматематических знаний дошкольников. По мнению целого ряда исследователей, это яркий, в целом безопасный, а главное, трансформируемый материал, «предоставляющий колоссальный простор для познавательно-исследовательской, социально-коммуникативной, игровой деятельности дошкольников» [2, с. 66].

Цель исследования – изучение возможностей ЛЕГО-конструирования как практического материала в создании предметно-пространственной среды на занятиях по математическому развитию и обучению детей дошкольного возраста.

Использована методика диагностики элементарных математических представлений детей среднего дошкольного возраста Шаньшиной Д.И. Материалом выступили наборы конструкторов LEGO трех видов. Экспериментальная работа проводилась в период с сентября по ноябрь 2019г. на базе 2-х средних групп дошкольного учреждения

ДУО № 46 г. Орши (25 чел.). Основными методами были: педагогическое наблюдение, сравнительный анализ, обобщение, собеседование с воспитателями и родителями.

ЛЕГО-конструкторы представляют собой наборы деталей. Поэтому некоторые из них могут быть использованы как для групповой работы, так и для самостоятельных занятий под руководством воспитателей. Важно учитывать возрастные особенности детей, с учётом этого предлагать и соответствующие задания. Но воспитателю необходимо чётко и в доступной форме формулировать задания. Построение фигур, например, не должно быть долгим, очень сложным, увязано с конкретной математической темой. Поскольку дети работают в разных темпах, воспитателю следует позаботиться о дополнительных заданиях.

Необходимо обратить внимание и на такой аспект, как обсуждение результатов работы с LEGO, дать возможность детям продемонстрировать свои модели.

Если мы включаем элементы LEGO в структуру занятия по формированию элементарных математических представлений, мы решаем задачи образовательные и игровые. При этом возникает необходимость учитывать следующие этапы:

- определение конструкторской и игровой задач,
- называние игровых действий, правил игры,
- анализ результатов,
- заключение игры.

Игры с LEGO могут быть разными. Математическими можно рассматривать игры, в которых смоделированы математические построения, отношения, закономерности. Они помогают расширить и закрепить знания о множествах, равенствах и неравенствах групп предметов; количестве и счёте по осязанию и на слух. Подобным образом можно знакомить со свойствами геометрических фигур, вырабатывать пространственное воображение и умение соединять части в целое, т.е. обеспечивать достаточный уровень сенсорных процессов.

В этом мы убедились, сравнивая результаты на констатирующем и контрольном этапах исследования, что отражено в таблице:

| Математические представления | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | конст. этап | контр. этап | конст. этап | контр. этап | конст. этап | контр. этап |
| Количество и счёт | 12% | 16% | 64% | 72% | 24% | 12% |
| Величина | 28% | 44% | 52% | 48% | 20% | 8% |
| Геометрические фигуры и форма | 4% | 16% | 36% | 52% | 60% | 32% |
| Пространство | 16% | 28% | 56% | 64% | 28% | 8% |
| Общий уровень развития ЭМП | 8% | 12% | 60% | 68% | 32% | 20% |

В ходе диагностики выявлено значительное изменение параметров в области показателей «геометрические фигуры и форма», «пространство» – они улучшились. Менее заметные изменения установлены по количественным представлениям и величине.

На наш взгляд, результативности способствовало использование разных видов конструирования: *по образцу, по условиям, по замыслу*. Так, конкретизации представлений о форме предметов помогло задание «*Найди пару*». Для закрепления понятия «симметрия» вначале рассматривали образец, симметрично его повторяли, затем повторяли по памяти. С помощью игры «*Светофор*» у детей развивались пространственные ориентировки: одновременно из деталей составляли светофор, размещая сигналы *выше, ниже, посередине*, причём каждый работал в своём темпе.

Такие упражнения, как «*Ступеньки*», «*Математическая лесенка*» помогали развивать умения в счёте в пределах 5–10: к каждой цифре дети подбирали деталь определённого цвета, количества; собирали детали в соответствии с предложенным на карточке образцом.

Детям понравилось строить тропинки разной ширины, высокие и низкие заборчики, башенки, санки, разнообразные мостики, фигурки животных, домики с окошками и без, мебель и т.д., одновременно считать количество одинаковых по размеру деталей, определять виды геометрических фигур, сравнивать предметы, упражняться в самостоятельном моделировании.

Как показала практика, в ходе игровой деятельности с ЛЕГО-материалом действительно происходит усвоение знаний на основе системно-деятельностного подхода. Игры с мелкими деталями, несомненно, развивают моторные умения, побуждают к развитию активной речи, воображения, конструкторских и творческих способностей. Самое главное – активизируются интеллектуальные процессы, составляющие основу обучения, обеспечивается упражняемость детей в различении, выделении, назывании множеств предметов, чисел, фигур.

Наблюдаемые нами и воспитателями изменения в области предматематической подготовки дошкольников с помощью LEGO позволяют констатировать:

– обеспечиваются возможности вариативности, дифференциации учебно-воспитательного процесса;

– реализуются принципы наглядности и оперативности обратной связи с детьми;

– обогащается предметно-пространственная среда с помощью интерактивных игр с LEGO;

– мотивируется творческая активность детей;

– математический понятийный аппарат быстрее, на наглядной основе усваивается дошкольниками;

– расширяются возможности применения знаний в окружающей среде;

– происходит развитие математических представлений как элементов системы, находящихся в определённых отношениях.

Использование воспитателями ЛЕГО-конструирования в качестве дополнительного наглядного и практического материала в образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений расширяет перечень педагогических средств обучения и развития детей в дошкольных учреждениях. Применение данного материала в определенной системе помогает обеспечить успешность познавательного развития дошкольников, усвоения на начальном этапе основополагающих понятий и знаний.

**Список цитированных источников:**

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь – Минск: НИО, 2019. – 479 с.

2. Глушкова, Г. Конструкторы LEGO как полифункциональное и трансформируемое средство образовательной среды группы [Текст] : методическое сопровождение / Г. Глушкова, М. Малтызова, Т. Чижова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 65–73.

# К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Вяжевич Н.О.,** студент 1 курса
(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)
Научный руководитель – Лавицкий А.А., канд. филол. наук, доцент

*Введение.* В настоящее время достаточно актуальным представляется вопрос раннего обучения иностранным языкам детей. В идеале каждый родитель стремится к формированию билингвальной личности ребенка, когда включение того или иного языкового кода происходит не требует серьезных усилий и не зависит от темы коммуникативного взаимодействия. Выбор языка в случае чистого билингвизма будет зависит от таких факторов, как коммуникативная ситуации, участники процесса общения и особенности их языковой личности, др.

*Основная часть*. Многочисленные исследования, проведенные в данной области, показывают, что наиболее благоприятным периодом формирования чистого билингвизма является дошкольный период (см. работы Е.И. Негневицкой, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича и др.). Во многом это обусловлено отсутствием ряда экстралингвистических особенностей речи. Так, первые 6–8 лет жизни в представлениях каждого ребенка обычно не проявляется национально маркированная языковая специфика. М.Б. Зацепина объясняет это тем, что в данный период активируется, в первую очередь, природные задатки ребенка, его физиология, психологические особенности коммуникативного поведения. Формирование национальных представлений и своей социальной роли в этом процессе переживается личностью ребенка в конце первого десятилетия жизни. Достаточно сложным данный феномен видится для детей-билингвов, совмещающих в своих представлениях две лингвокультуры. Даже если обе из них являются близкородственными, как, например, белорусская и русская, вопрос о национальных особенностях языковой картины мира не может быть полностью снят с повестки дня.

В масштабах билингвальных стран, где проживают территориально обособленные языковые сообщества, либо доминирующая часть населения является чистыми билингвами, существенное значение приобретает вопрос государственной языковой политики. Следует также отметить, что при грамотном законодательном регулировании государственного билингвизма повышается общий интеллектуальный уровень населения: культурные приобретения, связанные с освоением второго языка, не могут быть перечеркнуты некоторыми проблемами языковой интерференции.

По настоящее время среди физиологов, языковедов нет единого мнения о влиянии билингвальной языковой среды на развитие ребенка. Справедливости ради надо сказать, что большинство практиков склоняются к негативной оценке влияния билингвального языкового пространства на развитие психологических особенностей развития личности ребенка в целом. Проявляется это, прежде всего, в речевой деятельности, а также на когнитивном уровне выражения мыслей. Однако результаты лонгитюдных исследований экспериментально опровергают данную теорию и, наоборот, пишут о пользе билингвального языкового сознания. В частности, Е. Леннеберг пишет о том, что овладение одним (родным) языком способствует созданию так называемой «биологической матрицы» языковой картины мира, на которую наслаиваются знания, приобретаемые при усвоении других (иностранных) языков. Соответственно у детей-билингвов данная матрица является более продуктивной, что позволяет более качественно переносить имеющийся языковой опыт на другие иностранные языки [1, с. 43].

Ряд исследователей, в основном зарубежных, отмечает, что раннее обучение второму языку способствует формированию языковой интуиции, особых металингвистических возможностей, а также лингвокультурной толерантности. Е.Ю. Протасова

отмечает, что у детей в возрасте до 8 лет «сохраняется способность усваивать второй язык тем же способом (и при активации тех же участков головного мозга), что и первый [2, с. 21]. Как достаточно авторитетный специалист в области билингвального образования далее она отмечает, что это может быть и хорошо, и плохо. Негативными проявлениями процесса усвоения иностранного языка в данном случае может стать смешанное овладение обоими языками, когда происходит их глубокая интерференция.

Многое, однако, зависит и от коммуникативной среды: в случае, когда в языковом окружении начинает преобладать только один язык, становясь доминантным, второй язык может приобретать черты усвоенного иностранного языка по смешанному типу билингвизма. Традиционно возникают ошибки межязыковой интерференции, акцент, проблемы выбора лексических единиц и др.

Формирование речевых навыков ребенка-билингва имеет серьезные отличия от того же процесса у монолингва. Многие практики небезосновательно утверждают, что двуязычные дети начинают говорить гораздо позже, нежели их сверстники, владеющие одним языком. На лексическом уровне это проявляется в словарном запасе, который у билингва «беднее» как по отношению к первому языку, так и ко второму.

Так, например, исследователи Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина в учебно-методическом пособии для билингвальных детских садов «Русский язык для дошкольников» указывают на такие факты: дети-билингвы в младшем школьном возрасте на интуитивном уровне различают язык говорящего по его произношению, могут определить необходимый язык для организации конкретной игры с определенным кругом детей. Кроме того, дети старшего дошкольного возраста задают вопросы металингвистического характера, например, об общем и частном языковых картинах мира различных лингвокультур, интересуются особенностями других языков и зачастую проявляют желание в изучении новых иностранных языков [2, с. 54].

Очевидно, что речевая деятельность детей-билингвов претерпевает изменения, связанные с взаимной языковой интерференцией, которые проявляются в произношении, акцентных ударениях. В значительной мере это отражается и на других когнитивных процессах развития личности ребенка. И. Кант по этому поводу отмечал, что с развитием речи происходит «созревание и развертывание определенных биологических и психологических структур, заложенных с рождения».

*Выводы.* Таким образом, сегодня не существует единого подхода относительно влияния билингвального языкового сознания на формирование речемыслительных способностей ребенка. Большая часть специалистов-практиков все же придерживается мнения, что в силу объективных обстоятельств (объем языкового материала, необходимость попеременного использования различных языковых кодов) в дошкольном возрасте у детей-билингвов достаточно очевидно проявляется отставание в развитии речевых и когнитивных мыслительных процессов в сравнении с ровесниками-монолингвами. Это не является критичной проблемой общего психофизиологического развития ребенка: биологическое «созревание мозга» позволяет билингвам в первые школьные годы наверстать упущенное. В последующем же дети-билингвы чаще всего начинают опережать своих сверстников, что позволяет положительно оценить влияние билингвальной языковой среды в процессе психофизиологического становления личности ребенка.

**Список цитированных источников:**

1. Ефременко, Л.В., Самедова, А.И. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста / Л.В. Ефременко, А.И. Самедова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №2. – С. 40–44.

2. Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. Русский язык для дошкольников: учеб.-методич. пособие для двуязычного детского сад / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – СПб.: Златоуст, 2006. –319 с.

# РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

**Галуза Ю. Д.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Сегодня многие педагоги уже осознают, что истинная цель обучения – это не только овладение определенными знаниями и навыками, но и развитие воображения, наблюдательности, сообразительности и воспитание творческой личности в целом. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуется решение нестандартных задач. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе, особенно начальной, нужно учить творчеству.

В соответствии со статьей 18 Кодекса Республики Беларусь об образовании целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [1].

Главная задача начальной школы – обеспечить развитие личности ребенка. Источниками полноценного развития ребенка выступают два вида деятельности – учебная и творческая.

Творческие возможности младших школьников реализуются в различных видах деятельности, в частности в игре, учебе, общении, трудовой деятельности.

Снижение интереса современных школьников к чтению становится серьезной проблемой. Потребность в книге должна формироваться на самых ранних этапах школьного образования, поэтому особую актуальность сегодня приобретают методы, которые применяются в работе учителя с младшими школьниками для привлечения их к чтению как процессу творческой самореализации.

В методических рекомендациях по организации работы с произведением художественной литературы усиливается внимание к аналитической деятельности учащихся. Не раз отмечалось, что такой инструмент «препарирования» текста, как анализ, требует особой осторожности. Сам по себе он не может быть целью обучения, а только способом и средством целостного изучения произведения. Введение анализа возможно на том этапе приобщения к чтению, когда становится очевидным, что учащиеся тянутся к книге, она привлекательна и значима для них.

Обучение выразительному чтению связывают с качеством и глубиной восприятия произведения, эстетическим воспитанием школьников, повышением грамотности, процессом общения, коммуникативной культурой и пр. При этом выразительное чтение трактуется авторами пособий как «один из методов творческого анализа», рассматривается каквид искусства, которое возможно «только на основе глубокого освоения произведения». Таким образом, выразительное чтение становится вторичным по отношению к самому анализу текста. Разработанные методики выразительного чтения, призванные привлечь ребенка к литературе, не всегда оправдывают ожидания, так как в своей основе имеют тот же анализ. Однако остаются нераскрытыми сами механизмы, которые обеспечивают связь между анализом и выразительностью, а также не решена проблема критериев оценки выразительного чтения.

Талантливый читатель, о котором мечтает каждый пишущий, - творческий читатель. С.В. Михалков видит необходимость в подготовке «учителей как квалифицированных специалистов по воспитанию творческого читателя», способного к творческому чтению [2]. Такой учитель сам должен быть творческим и развивать в себе творческость.

Говоря о воспитании творческого читателя и развитии творческого чтения, следует говорить о выразительности речевой деятельности вообще, а не только о выразительном чтении на уроке литературы. Ключ к разгадке тайны произведений словесного искусства как знаковой системы хранится не на уровне знаний о нем как о явлении, а о внутреннем мире читателя, в способностях креативно мыслить, тонко чувствовать и воспринимать действительность. Значит, задача учителя – создать условия для субъективного осмысления текста, расширения возможности восприятия, развития творческих задатков.

Условием развития творческих способностей является развитие воссоздающего воображения. Физиологическая основа воображения – образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже образовались в прошлом опыте. Следовательно, исходный материал воображения – опыт, наблюдения.

Творческое чтение предполагает проникновение в смысловое содержание посредством эмоционального проживания. Должна быть создана ситуация, позволяющая школьникам вступить в отношения с текстом, чтобы прожить их. Естественной для детей ситуацией проживания отношений является игра.

С.Л. Рубинштейн, говоря о развитии речи в процессе деятельности, разделяет речь на ситуативную и контекстную, последняя развивается в процессе обучения и включает образность, которая выражает обобщенное содержание, выходит за его пределы, вводя оттенки и обогащая мысль. «Над развитием такой выразительной речи, в которой эмоциональность не прорывается, а выражается в соответствии с сознательными намерениями говорящего или пишущего, нужна большая и тщательная работа» [3].

Выразительностью речи называются особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателей или читателей. Условия выразительности – самостоятельность мышления и неравнодушие, подлинный искренний интерес к речевому высказыванию.

Метод обучения творческому чтению предполагает нахождение собственной интонации как личностное постижение, обретение гуманитарного знания. Всегда надо сначала исчерпать возможности самостоятельного нахождения учеником подходящей интонации. Сам процесс творческого чтения – взаимодействия с текстом – есть основа той выразительности, которая будет найдена каждым учащимся как своя, неповторимая, и она обогащается нюансами при каждом новом прочтении.

Детям младшего школьного возраста изначально присуща талантливость. Начальный период обучения считается важнейшим в приобщении к прекрасному.

М. А. Пуйлова, И. В. Гринева отмечают «некоторые трудности, в частности распространенное мнение о том, что способность к творчеству – привилегия немногих избранных людей, одаренных особым талантом. Между тем практика показывает, что нет детей абсолютно не способных к творчеству, а «неспособность» человека почти всегда объясняется тем, что в детские годы он не получил надлежащего целенаправленного творческого воспитания.

Таким образом, чтобы развивать творческие способности ребенка, необходимо создать условия, заниматься с ним тем или иным видом творческой деятельности, дать возможность самовыражения.

**Список цитированных источников:**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 01 января 2011г. №243-з. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата доступа 17.04.2019.

2. Михалков, С.В. Учить читать//Начальная школа. 2003. №3. С. 68-70.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2015. – 720 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Голубева Ю. В.,** магистрант,
**Зайцева М.В.,** студентка 5 курса
( г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Время, проведённое у экрана - это то, чего трудно избежать в сегодняшнем мире. Телевизор давно вошел в повседневную жизнь человека, и даже при самом ограниченном просмотре многие дошкольники становятся его заложниками. По данным социологов (В.С. Собкин, К.В. Скобельцина, А.И. Иванова, 2013), от 20 до 40% всего свободного времени дети-дошкольники проводят у экрана телевизора (чаще компьютера), при этом преимущественно они заняты просмотром мультфильмов.

**Цель** статьи – обозначить проблемы, возникающие при использовании мультипликации как основного средства развития.

Согласно концепции Жана Пиаже, период до 2-х лет называется стадией сенсомоторного развития интеллекта. Поскольку в младенческом и раннем возрасте дети познают окружающий мир только через восприятие предметов и действия с ними. Соответственно, в таком возрасте ребенок не может усвоить содержание любого видео текста.

Дети до 2-лет не способны устанавливать причинно-следственные связи. Поэтому показ мультфильмов для них не более, чем совокупность визуальных и звуковых знаков. Поэтому просмотр мультфильмов детьми такой возрастной категории крайне нежелателен, так, как он будет нести в себе лишнюю нагрузку на развитие многих психических процессов, и может стать причиной их торможения.

Ближе к трем годам ребенок приходит к пониманию разницы между воображаемым и реальным. Он способен отделить увиденное на экране и происходящую реальность. Конечно, дети не могут полностью воссоздать последовательность и логику событий. Но в этом возрасте ребенок осознает себя как отдельную личность, и осознает свое отличие от остальных. Небольшие сюжеты мультфильмов на данном этапе может служить предпосылкой для развития отобразительной, в последующем, сюжетно-ролевой игры. Ребенок будет стремиться изобразить действия героев в своей деятельности. Ребенок становится более зрелым, чтобы воспринимать речь, в том числе и с экрана. Взрослый может познакомить ребенка с такими простыми мультфильмами как «Кораблик», «Под грибом», «Цыпленок и утенок», «Две сказки».

К 4-5 ребенок уже начинает воспринимать социальные отношения: дружба, любовь, брак, верность, помощь в беде, борьба добра со злом, жизнь и смерть и т.д. Можно постепенно познакомить с фрагментами мультфильмов, изучая литературные произведения.(«Гуси-Лебеди», «Царевна-Лягушка», «По щучьему велению», «Зимовье зверей», «Каша из топора», «По щучьему веленью», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Хромая уточка» (украинская сказка), « Цапля и журавль», и др.) Но если предлагается мультфильм со сложным сюжетом и, зачастую не отвечающий возрастным характеристикам, ребенок не может установить причинно-следственную связь сюжета. Ведь согласно исследованиям Американской Академии Педиатрии (2009 г.) восприятие детей дошкольного возраста поверхностно, а также фрагментарно. Экранное восприятие блокирует развитие сенсорных систем, парализует волю ребенка, тормозит физическое и психическое развитие (Райнер Пацлав, 2013; К. Кенинг, 2006 и др.).

Если отсутствует контроль и сопровождение со стороны взрослого в процессе просмотра, то искажается воспитательный характер мультфильмов: никто не объясняет ребенку, где точно положительный герой, а где точно отрицательный, где добро, а где зло. В таком случае ребенок может сделать неправильную интерпретацию увиденной

картины. Источником получения знаний в данном случае является мультфильм, а не воспитатель или родитель.

Следовательно, можно выделить ряд проблем, которые возникают в случае, если взрослые несерьезно подходят к трансляции своим детям анимационных фильмов:

1. У ребенка не накапливается новый опыт. Из-за неконтролируемого просмотра телевизора ребенок не черпает новую информацию из окружающего его мира. Основные параметры предмета просто не формируются, ограниченные представления не могут служить опорой для создания собственных образов, и ребенок просто копирует увиденные.

2. Нейронные связи перестают развиваться. Основное развитие мозговых структур завершается к 6-7 годам. У 6-летнего ребенка достигает 2/3 размеров мозга взрослого человека, но в нем в 5-7 раз больше нервных связей между нейронами. Главное средство развития мозга– это постоянное формирование новых нейронных цепей. Но просматривая даже самые «развивающие» фильмы дошкольник не может устанавливать новые связи, потому что: 1) не активны основные виды восприятия (живое, обдуманное); 2) информация подаётся в готовом виде, а значит, не требует переработки; мозг не успевает установить связи между объектами, воспринимает все обрывочно и фрагментарно; 3) при повторном просмотре одного и того же изображения не поступает новой информации, только подкрепляется полученный шаблон.[1]

4. Не развивается способность целостно обрабатывать информацию. Как уже упоминалось, мозг не может полноценно развиваться, если его лишать основной информации, поступающей от осязательного и кинестетического каналов. Эти импульсы влияют и на построение зрительного и слухового образов. Следует учесть, что рассматривая повторно реальный объект, ребенок находит постоянно его новые качества и свойства, каждый раз приходит к установлению необходимых связей. Уровень понимания в этом случае повышается, процесс восприятия активен и влияет на мыслительную деятельность. Мультфильм же тормозит способность осмысленно воспринимать картину по-другому, на качественно новом уровне. Нейроны стоят на месте, мыслительные операции не развиваются. Кроме того, за короткий промежуток времени мозг перегружается большими объёмами зрительной информации [4].

5. Неправильно усваиваются сенсорные эталоны. Усваивая искусственные, нарисованные образы, у ребенка может сложиться неправильное представление о различных объектах действительности.

6. Речь и мышление нарушаются из-за восприятия большого количества объектов одновременно. Мультфильм сам по себе представляет продукт, в котором происходит быстрая смена образов и сюжета. И, следовательно, дошкольник просто не успевает в полной мере воспринять информацию и переработать, дать ей качественную оценку. В этом случае не происходит чередование активной деятельности и осмысления впечатлений [3].

Но даже в случае, изложенных выше проблем нельзя однозначно запретить показывать детям мультипликационные фильмы. Ведь хороший мультфильм по своей сути не является средством отрицательного воздействия на ребенка. Здесь всё зависит от умения взрослого использовать это средство развития. От взрослых зависит станет мультфильм оружием в его руках или добрым помощником.

**Список цитированных источников:**

1. Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка»: Римис; Москва, 2008.
2. Крайг Г, Бокум Д. Психология развития. - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2007. - 940с: ил. - (Серия «мастера психологии»).
3. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология: нарушение психики ребенка. - С - П.: Праен-Еврознак, 2003. - 384с. (проект «Психологическая энциклопедия»).
4. Немов Р.С. Психология: в трех книгах. - к. 3. - М.: ВЛАДОС, 1999. -632 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

**Горник Л.В.,** студентка 3 курса
**Мальцева Е.В.,** канд. пед. наук, доцент
(г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет)

*Введение.* В число основных требований ФГОС для начальной школы входят требования к результатам освоения детьми основной образовательной программы начального общего образования: личностные, метапредметные и предметные. Метапредметные результаты обучения включают освоенные детьми межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Учебный предмет «Математика» имеет большие потенциальные возможности для формирования всех видов универсальных учебных действий (УУД). Реализация этих возможностей зависит от способов организации учебной деятельности младших школьников, учитывающих потребности детей в познании окружающего мира и психологические особенности детей 6 – 11 лет.

*Основная часть.* Главная задача начальной школы – научить ребенка учиться, организовать собственную деятельность. Младший школьный возраст – это период становления учебной деятельности, результативность которой находит отражение во всей последующей жизни человека. Именно поэтому важно правильно развивать регулятивные универсальные действия младших школьников: умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу; умение сохранять заданную цель; умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого; умение контролировать свою деятельность по результату; умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника [1,с. 75]. Способность контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками, давать оценку своим действиям позволят ученику не только достичь учебной успешности, но и создадут эффективный личностный фундамент.

Проблеме изучения саморегуляции и самооценки посвящено большое количество трудов отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Некоторые аспекты формирования самооценки рассматривались в исследованиях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Захаровой, Л.И. Божович и др.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают регулятивные учебные действия: выбор средств для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели [2, с.46].

Как показывает практика обучения математике в начальной школе, у большинства учащихся регулятивные универсальные учебные действия развиты слабо. В связи с этим была определена проблема исследования: приемы развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников при проведении математического кружка.

Исследование проводилось на базе МОУ "Оршанская средняя общеобразовательная школа" Республики Марий Эл с обучающимися 4-ого класса. В эксперименте приняли участие 24 ребенка в возрасте 10-11 лет. В качестве диагностического инстру-

ментария были выбраны: методика «Решение задач» А.З. Зака, «Корректурная проба» и диагностика исследования регулятивных УУД [3].

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показал, что в основном у обучающихся преобладали средний и низкий уровень сформированности регулятивных УУД. В связи с этим, в рамках формирующего этапа эксперимента были систематизированы и отобраны приемы по развитию регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на занятиях математического кружка. Основная цель кружковых занятий состояла в том, чтобы развивать у младших школьников умение планировать, проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность. Говоря о целеполагании, необходимо на занятии создать ситуацию, которая подведет детей к формулировке цели, ее осмыслению. Среди приемов, используемых во время проведения кружка: ситуация яркого пятна; упражнения «Собери слово», «Удивляй!»; исключение; домысливание; группировка; отсроченная отгадка; использование занимательного материала.

Планирование – составление плана действий, выстраивание его последовательности по решению учебной задачи – осуществлялось на каждом занятии кружка. Контроль - ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса. Приемы: сверка с образцом (готовым ответом); самостоятельное придумывание заданий; выполнение задания по алгоритму; взаимоконтроль; подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального; решение обратной задачи; проверка полученных результатов по условию задачи; решение задачи различными способами; моделирование; примерная прикидка результатов; игры: «Лесенка», «Число – контролер». Оценка тесным образом связана с действием контроля. Оценка – выделение и осознание учеником того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, насколько правильно и качественно выполнено задание, каков уровень его продвижения относительно уже освоенного уровня определенного способа действия [4]. Среди приемов: «Лесенка», «Светофор», «Смайлики», «Ладошка», работа с эталонами, «Волшебная линеечка».

На контрольном этапе эксперимента была выявлена положительная динамика сформированности регулятивных универсальных учебных действий четвероклассников, что говорит об эффективности подобранных приёмов при проведении формирующей работы. Так, по методике «Решение задач» А.З. Зака детей с высоким уровнем развития умений понять учебную задачу увеличилось на 12%, число детей с низким уровнем уменьшилось на 9%; детей с высоким уровнем развития умений планировать свои действия показали возросло на 17%, с низким – уменьшилось на 21%. По развитию умения анализировать условие задачи получены следующие результаты: количество обучающихся с высоким и средним уровнем стало на 13% больше, с низким – на 26% меньше. По методике «Корректурная проба» число детей с высоким уровнем концентрации внимания и уровнем выше среднего увеличилось на 27%, количество детей с уровнем ниже среднего стало на 10% меньше после проведения формирующей работы и, что отрадно отметить, не стало детей с низким уровнем развития концентрации внимания.

Исследуя уровень развития регулятивных УУД на контрольном этапе эксперимента по третьей методике, получили, что у 34% детей наблюдался высокий уровень развития регулятивных УУД, что на 26% выше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, количество детей с низкий уровнем стало на 26% меньше, тогда как средний уровень развития регулятивных УУД младших школьников остался без изменения.

*Выводы.* Таким образом, применение различных приемов на занятиях кружка по математике способствует формированию регулятивных УУД младших школьников,

которые обеспечивают организацию собственной учебной деятельности и развивают интерес обучающихся к урокам математики.

**Список цитированных источников:**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61с.
3. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. 3-4 класс. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А.Вахрушев и др. М.: Баласс, 2013. – 48с.
4. Мальцева, Е.В. Формирование регулятивных УУД младших школьников в процессе обучения математике / Е.В. Мальцева, В.Ю. Лучникова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сборник научных статей / Мар. гос. ун-т; отв. ред. Н.Д. Глизерина. – Йошкар-Ола, 2014. – С.86 – 90.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

**Грабовская Я.Ю., Романовская Я.В.,** учащиеся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Василенко А.П., магистр педагогики

На современном этапе развития дошкольного образования согласно требованиям учебной программы одной из задач развития воспитанников средней группы в деятельности является воспитание познавательного интереса к окружающей природе. Интерес к объектам природы проявляется в процессе совместной деятельности воспитателя и воспитанников, направленной на познание того или иного объекта природы. Одним из таких видов деятельности является экспериментирование.

Воспитанники в разной степени проявляют познавательную активность в процессе познания объектов. Причины встречающейся интеллектуальной пассивности детей часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Часто детям преподносят готовые истины, готовые выводы и обобщения. Вместо того, чтобы ребенку самому наблюдать, экспериментировать, получить какой-либо результат, он выслушал готовые сведения о том, как познавали мир другие люди, и что они узнали об изучаемом объекте.. Такое обучение не позволяет развить высокую познавательную активность. Следовательно, в будущем ребенок не будет научен самостоятельно учиться, самостоятельно добывать знания. Таким образом, считаем необходимым так построить процесс познания, чтобы он способствовал развитию познавательной активности воспитанников.

В процессе познания объектов природы, а именно, красноухой черепахи, постоянно проживающей в уголке природы средней группы «Мальвина» ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г.Полоцка», не все дети проявляют познавательную активность в отношении вышеуказанного живого объекта. У большинства воспитанников созерцательное отношение к обитателю. У отдельных детей наблюдается познавательная активность, которая выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы. Из 20 воспитанников проявляют познавательную активность по отношению к объекту 4 воспитанника, их вопросы свидетельствуют о проявлении познавательной активности. Им интересно узнать, есть ли зубы у черепахи, как плавает черепаха и др.

Так по результатам беседы с воспитанниками выявили, что известно детям о черепахе, живущей в группе, а что им интересно узнать. На основе полученной информации, учитывая интересы и потребности конкретных воспитанников, разработали систему экспериментальной деятельности, направленной на познание данного объекта. Посчитали необходимым наполнить повседневную жизнь детей интересными делами, а именно включить воспитанников в познавательную практическую деятельность-экспериментирование.

Цель данного исследования: обосновать эффективность использования экспериментирования для развития познавательной активности воспитанников**.** Материалы и методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, наблюдение, опрос (форма – индивидуальная беседа), анализ плана образовательного процесса, анализ и обобщение полученных данных.

Теоретической базой исследования являются научные положения Н.Н. Подьякова, который в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской деятельности детей выделяет деятельность экспериментирования, эту истинно детскую деятельность, которая является наряду с игровой деятельностью ведущей на протяжении всего дошкольного возраста. Главная особенность этой познавательной деятельности в том, что ребёнок познает объект в ходе практической деятельности с ним.

Важным в использовании метода экспериментирования в работе с дошкольниками является то, что в процессе эксперимента:

- дошкольник приобретает реальные знания об изучаемом объекте, о его взаимосвязи с другими объектами и окружающей средой;
- у ребенка обогащается память, мыслительные процессы активизируются вследствие того, что необходимо постоянно анализировать, сравнивать и обобщать полученные знания;
- у детей развивается речь, так как ребенок формулирует выводы исходя из увиденного;
- формируется самостоятельность ребенка, умение ставить перед собой цели, достигать определенного результата;
- развивается эмоциональная сфера дошкольника.

При построении совместной деятельности у детей наблюдалось умение формулировать вопросы и стремление найти на них ответы (например: «Есть ли у черепахи зубы?», « Сколько лет черепахе?» и др.)

В исследовании определили особенности руководства экспериментированием детей средней группы исходя из их интересов и потребностей. Так, в процессе организации экспериментов решали познавательные задачи, поставленные самими детьми. На основе того, что детям известно об обитателе уголка природы и того, что они хотят узнать, продумали и организовали следующие опыты и эксперименты на познание живого объекта: Есть ли у черепахи зубы? Какими способами можно покормить черепаху? Сколько лет черепахе? Черепаха-живая или неживая? Что чувствует черепаха? Что ест черепаха? Зачем черепахе панцирь?

В ходе всех проведенных экспериментов дети проявляли активность. В ходе деятельности они учились анализировать, делать выводы и отражать их в речи при ответах на вопросы: Что мы делали? Что получилось? Почему? По окончанию деятельности обсуждали с детьми, что нового они узнали.

Экспериментирование, которое проходило в тесном сотрудничестве и по инициативе воспитанников внесло в процесс обучения элемент творческого поиска. Взрослый и дошкольник обменивались опытом, знаниями, переживаниями, и это очень ценное приобретение для обеих сторон. Отношения с детьми строились на основе

партнерства. Выступали в роли соучастника деятельности, а не наставника, и это позволяло детям проявить собственную познавательную исследовательскую активность.

Организация экспериментирования осуществлялась в повседневной жизни (в утренний отрезок времени), количество участников от 1 до 5 .

Результаты деятельности представлены в тематическом лэпбуке, который разработан специально под конкретных воспитанников средней группы с учетом их интересов и потребностей, уровня знаний.

**Список цитированных источников:**

1. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду / А.И.Иванова.– М.: ТЦ Сфера, 2009.

2. Савенков, А.И. Как научить дошкольника приобретать знания / А.И.Савенков. – Ярославль, 2002.

3. Щербакова, С. К вопросу о развитии познавательной активности / С. Щербакова, В. Голицын // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УДО

**Грибалева Т.В.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Сегодня значительно увеличилось количество воспитанников с различными речевыми нарушениями, которые в разной степени отражаются на формировании личности детей, влияют на физическое и умственное развитие. В свое время И.О. Болотова отметила, что «одна из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста – развитие речи». По средствам речевого общения ребенок делится своими переживаниями, выражает чувства, взаимодействует с окружающими.

Общеизвестно, что речевые нарушения у воспитанников младшей группы не являются исключительно логопедической проблемой, они ограничивают познавательные возможности детей. Одновременно с речевой сферой страдает эмоциональная и сенсорно-перцептивная сфера ребенка, снижается работоспособность. Как показывает практика, использование в работе с такими детьми обычных методов и приемов, не всегда дает эффективный результат, поэтому необходимо использовать новые технологии, одновременно обеспечивающие познавательное развитие детей и стимулирующие их речевую активность.

В этой связи, нельзя не отметить ряд новых инновационных методов и приемов речевого развития, к которым, прежде всего, следует отнести такие как:

а) мнемотехника – «совокупность специальных приемов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объем памяти путем образования ассоциаций (связей)» [3, с. 3]. В.А. Козаренко указывает, что «мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти» [2, с. 9]. Мнемотехника позволяет детям успешно запоминать, сохранять и воспроизводить информацию.

Большое значение в работе с детьми в этом направлении занимает дидактический материал в форме мнемотаблиц, мнемодорожек и схем-моделей – это графическое изображение сказки, явлений природы, некоторых действий. Особенность

методики в том, что детям для запоминания предлагаются не изображения предметов, а символы, которые максимально приближены к речевому материалу;

б) синквейн – «представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией через чтение и письмо. Она представляет собой совокупность разных приемов и техник, ориентированных на поддержание интереса ребенка к процессу обучения, пробуждение исследовательской и творческой активности; она представляет ему условия для осмысления материала и помогает ему обобщить приобретенные знания» [4, с. 869].

Инновационность данного метода – создать условия для развития личности ребенка, способной критически мыслить, исключать лишнее и выделять главное, обобщать, классифицировать.

Метод «Синквейн» позволяет решить сразу несколько важнейших задач дошкольного образования:

- придает эмоциональную окраску лексическим единицам, обеспечивает непроизвольное запоминание материала;
- закрепляет знания ребенка о частях речи, о предложении;
- активизирует словарный запас;
- совершенствует навык использования в речи синонимов;
- активизирует мыслительную деятельность воспитанника;
- совершенствует умение высказываться;
- стимулирует развитие творческого потенциала.

Многие УДО используют музыкальные занятия как прием речевого развития детей. Они проводятся совместно музыкальным руководителем и педагогом. В процессе этих занятий разучиваются песни, движения под музыку без слов (ритмопластика), движения под музыку со словами (лого ритмика), пальчиковая гимнастика, которая в большей мере способствует развитию речи ребенка.

Интегрированное построение образовательной деятельности, во-первых, дает детям возможность реализовать свои творческий потенциал, а именно: сочинять, фантазировать, думать, познавать, во-вторых, в интенсивно-игровой форме происходит обогащение словаря детей, формирование грамматической структуры их речи, а главное развивается познавательная активность. Свои эмоциональные впечатления и опыт восприятия музыки дети переносят на речевую деятельность: голос, создание выразительного художественно-речевого образа. Впечатлениями от прослушивания музыкальных произведений ребёнок делиться со сверстниками, взрослыми, тем самым развивая коммуникативную функцию речи. Мелодия, сопровождающая стихи, состоит из простых, повторяющихся оборотов, доступных для воспроизведения детьми дошкольного возраста. Ритм и мелодия рифмовки акцентируют внимание на морфологическом признаке, который необходимо закрепить в активной или пассивной речи ребенка. Многократное восприятие и воспроизведение грамматических форм, предложно-падежных конструкций, словосочетаний, которыми максимально насыщена рифмовка в соответствии с сочетанием коррекционной задачи и с активизацией различных анализаторов, способствуют формированию у детей морфологических и синтаксических обобщений в более короткие сроки. Критерием тщательного отбора содержания рифмовки является его соответствие детскому опыту. Простой текст и мелодия рифмовки рассчитаны на то, что ребенок сможет подпевать взрослому. Стихотворный материал с музыкальным сопровождением оказывает благоприятное влияние на эмоциональное состояние ребенка: вызывает живой интерес и позитивные переживания, не утомляет при многократном повторении, формирует мотивацию к занятиям, снижает эмоциональное напряжение, содействует возрастанию общей активности. При этом включение музыкально-логопедических средств языка способствует не только решению коррекционных задач, но и позволяет создать

благоприятные условия для эмоционального взаимодействия взрослого и ребенка, что особенно актуально как в период адаптации к дошкольному учреждению у детей младшего дошкольного возраста.

Еще одним эффективным методом развития речи у младших дошкольников является сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности ребенка, развития его творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром, устранения трудностей общения, развития разнообразных уровней коммуникативного потенциала ребенка для оптимизации и гармонизации его контактов со взрослыми и сверстниками (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева) [1, с. 11].

В настоящее время, воспитатели многих белорусских детских яслей-садов совместно с музыкальными руководителями, самостоятельно разрабатывают разнообразные сценарии сказок-спектаклей, развлечений, театрализованных игр, учитывая возрастные особенности и уровень развития детей. На этих занятиях воспитанники выступают не только зрителями, но и активными участниками происходящего, что вызывает у них радость, эмоциональный отклик, поддерживает интерес на протяжении всего игрового сюжета.

**Список цитированных источников:**

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.

2. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джор-дано» / В.А. Козаренко. – М.: Самиздат, 2007. – 350 с.

3. Фатеева, Г.И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г.И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 3-5.

4. Фейлер, Е.В. Применение синквейнов на уроках изобразительного искусства как один из методических приемов технологии критического мышления / Е.В. Фейлер, Е.А. Коконова // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 869-872.

## УРОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: ОТ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ

**Завадская А.И.**, учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Известно, что чтение художественных произведений на уроках литературного чтения позволяет не только формировать читательские компетенции младших школьников, но и является средством введения учащихся в духовную жизнь народа, постижения культурных традиций. Однако повсеместно наблюдается тенденция снижения интереса к чтению в целом, в том числе и у младших школьников [1, с. 19]. Ещё большее равнодушие вызывают у детей художественные тексты, в которых много непонятных слов и выражений. Учащиеся не воспринимают содержание, не могут осознать идейную направленность, а в конечном счёте не воспринимают и эстетическую сторону, не рассматривают художественный текст как произведение словесного искусства.

В то же время целый ряд исследователей указывает, что именно первичное восприятие текста выступает этапом начального самоопределения, главной ступенькой, ведущей к воспитанию вдумчивого читателя и ценителя литературы. По мнению Воюшиной М.П., решению такой важной задачи на I ступени общего среднего образования помогает обращение к лингвистическому комментарию [2, с. 39]. Губова Г.Н. рассмат-

ривает комментирование как «раскрытие семантики и этимологии слова, разъяснение образных средств» [3, с.12].

Актуальность данного вопроса для современной школьной практики очевидна, что связано с изданием новых учебников по литературному чтению для II–IV классов, обновлением программного содержания по данному предмету.

Цель работы – обоснование эффективности лингвистического комментирования как продуктивного дидактического средства, обеспечивающего более полноценное восприятие и понимание изучаемых младшими школьниками художественных произведений.

Исследование проводилось среди учащихся 3-х классов (ГУО «Средняя школа №21 г. Орши»), среди учащихся II курса специальности «Начальное образование» (21 чел.). Респондентами явились также 4 учителя I ступени.

Основу составили: педагогическое наблюдение, анализ учебно-программного содержания, анкетирование, научно-теоретический опыт.

В ходе наблюдения мы обратили внимание на следующее: традиционная словарная работа носит чаще всего чисто информационный характер, учащиеся воспринимают информацию учителя о незнакомом слове в готовом виде. Но на этапе подведения итогов видим: не все школьники её усваивают осознанно. В одном классе – 81% (17 чел.), в другом – 90,4% (19 чел.). А ведь важная задача урока чтения – соединить в сознании, в чувствах учащихся мир произведения и мир слов, показать их взаимообусловленность. Поэтому в современных условиях, как отмечается в целом ряде исследований, показывает опыт лучших учителей, вполне оправдано использование лингвистического комментирования для более глубокого понимания школьниками смысла читаемого, художественных особенностей текстов, ориентирования в изображаемой культурно-исторической эпохе.

В ходе изучения произведений в новых учебниках мы установили, что довольно часто встречаются тексты, далёкие от реальной жизни современных детей. Так, уже во 2 классе учащиеся должны усвоить: *извозчик, крестьянин, град стольный, бояре, ужо, лукавый, очи, лихо, потеха, зачуяв и др.*

После текстов не всегда имеются словарики, и это препятствует усвоению содержания. Например, в учебнике 4 класса (2 часть) из 27 произведений 19 (70%) не имеют словариков. В процессе наблюдения нами было выявлено, что в контрольном классе при чтении легенды «Вороны Ут-Рёста» только 23,8% учащихся (5 человек из 21) сумели по контексту определить значения слов *землянка, парусина, восьмивёсельный бот, трюм, причал, чахнуть* и др. В экспериментальном классе – 30,8% учащихся.

Было выяснено, что семантика многих слов вызывает затруднения даже у учащихся II курса колледжа – 68,4% (13 чел.) не смогли определить даже приблизительно значение некоторых предложенных слов: *невод, картуз, колчан, лукоморье, сруб, кобура, аномалия, армяк, дёрн, колода и др*.

Так как для младших школьников характерна недостаточность исторических знаний, малый словарный запас и общий круг представлений, то в процессе подготовки к урокам необходимо продумывать приёмы ознакомления учащихся с целым рядом историзмов и архаизмов*: кучер, городовой, крестьянин, ежели, амбар, гонец, государь, нарёкся, княжить и др.* В тщательной проработке нуждаются и лексемы, пояснение которых не предусмотрено в словариках после текстов: *пожня, кузница, пуд, палица булатная, околица, дани-подати, раздорники, загонщики, грамота дарственная, песня погребальная, морока, приплод, сени, дичина, воротись, молвит, куманёк, сенокос, позадь и др.* В контрольном классе для их усвоения практиканты и учителя использовали этимологический словарь, развёрнутое пояснение, подбор синонимов, мультимедийные средства.

Лингвистическое комментирование в подобных случаях направлено на повышение заинтересованности учащихся процессом постижения произведения, заставляет учащихся-практикантов, учителей самим вначале выявить трудные для ребят места, выбрать приёмы комментирования.

Исследователи Иванов Н.Н., Цепова И.В., Козырев Л.И. указывают, что комментирование ставит учащихся в условия, когда чтение носит вдумчивый, неспешный, рассудительный характер. Да, это требует времени, как мы убедились. Однако можно использовать разнообразные приемы комментирования, которые дают неплохие результаты. Обращение к толковым, фразеологическим, словообразовательным словарям, определение значения слова по контексту, использование иллюстраций, сюжетных картинок, выдвижение учащимися прогнозов о семантике слова, элементарный словообразовательный анализ, самостоятельная подготовка учащихся к толкованию слов по толковым словарям, этимологическим, использование мультимедийных средств – все эти приёмы свидетельствует об эффективности лингвистического комментария.

Изменилась и позиция школьных учителей: 88,8% подчеркнули в анкетировании, что лингвистический комментарий, на их взгляд, более результативен, чем просто словарная работа. Значительно повысился, что подтверждено на контрольном этапе, интерес учащихся к художественным произведениям: было 30% – стало 86%. Большинству учащихся понравилось самостоятельно определять значение слов и выражений с помощью словарей. Учителя и учащиеся-практиканты более рационально стали использовать учебное время для организации комментирования. С его помощью более чётко выявлялась целесообразность языковых ресурсов в произведении. Комментарий обеспечил адекватное, более глубокое понимание учащимися художественного текста.

Лингвистическое комментирование в современной школьной практике – назревшая методическая необходимость. С его помощью учащиеся быстрее понимают и истолковывают текст произведения с учётом его идейной направленности. Расширяется кругозор младших школьников, они начинают мыслить образно. Объектом внимания становятся слова, необходимые для понимания художественного образа, выявляется целесообразность использования писателем языковых ресурсов. Младшие школьники в результате готовы к успешному освоению предмета «Русская литература» уже на базовом уровне. Лингвистическое комментирование нацеливает и учащихся колледжа на серьёзную пропедевтическую работу над текстом в процессе подготовки пробных уроков по литературному чтению.

**Список цитированных источников:**

1. Матвеева, Е. И. Учим младшего школьника понимать текст / Е. И. Матвеева. – М., 2005. – 116 с.

2. Воюшина, М. П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М. П. Воюшина //Начальная школа. –2004. – №3. – С.39–41.

3. Губова, Г. Н. Литературное образование в начальной школе / Г. Н. Губова. – Чита, 2003. – 128с.

## НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Зубко В.А.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карпенко Н.А., старший преподаватель

Нравственно-патриотическое воспитание является одним из фундаментальных элементов в формировании общественного сознания. Благодаря этому элементу реализуется жизнеспособность общества и государства, осуществляется преемственность поколений.

Важность нравственно-патриотического воспитания в формировании личности отмечали философы и педагоги разных эпох и культур, например, К. А. Гельвеций,

Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, К.В. Ельницкий, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, М.П. Щитинина.

Последователь К.Д. Ушинского русский педагог К.В. Ельницкий утверждал, что в любви и служении Отечеству и соотечественникам заключается высокий нравственный долг каждого гражданина. Именно в воспитании патриотического чувства в молодом поколении он видел заботу о процветании государства [2].

Формирование уважения к духовным ценностям своего народа необходимо начинать с дошкольного возраста. Целью нашей работы является изучение содержания нравственно-патриотического воспитания детей в дошкольных учреждениях в контексте образовательной области «Ребенок и общество». Учебная программа дошкольного образования, опираясь на принцип интеграции, органично объединяет не только содержание каждой образовательной области друг с другом, но и с содержанием всей учебной программы в целом. Это обеспечивает всестороннее развитие ребенка и позволяет интегрировать образовательное содержание при решении образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Направление «Социально-нравственное и личностное развитие» предполагает формирование у ребенка стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам, представлениях о мире и родном крае, отношения к ним; воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщение к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям. Формирование любви к Родине и родному краю, чувство патриотизма и гордости за Отчизну, толерантности начинается с отношений в малых социальных группах: семье и группе в детском саду, с знакомства с местом и окружением где живет ребенок: двор, улица, парк или сквер, родители и сверстники с которыми играют на детской площадке.

На основе анализа образовательной области «Ребенок и общество» современной учебной программы дошкольного образования выделим содержательные компоненты патриотического воспитания ребенка дошкольного возраста.

Целью образовательной области «Ребенок и общество» в первой младшей группе дошкольного учреждения образования является формирование социального опыта, личностных качеств ребенка на основе его включения в систему социальных отношений и игровых ситуаций [1, с. 86]. Воспитанники 2-3 лет развивают способность видеть различные эмоциональные состояния взрослых и детей (радость, печаль, гнев), их изменения и выражать сочувствие, доброжелательное отношение и симпатию к близким взрослым и сверстникам, эмоционально позитивное отношение к родителям, проявлять бесконфликтные способы взаимодействия в совместной игровой деятельности со сверстниками.

Во второй младшей группе цель образовательной области «Ребенок и общество» усложняется такими задачами как воспитание внимания и доброжелательного отношения к окружающим, желание активно участвовать в игровой и трудовой деятельности, оказывать посильную помощь, делиться игрушками, бережно относиться к ним, чувствовать сопричастность к современным событиям, к национальным традициям. Не только различать эмоциональные состояния сверстников и взрослых, но и проявлять свои симпатии, заботу, сочувствие.

Чем старше становится ребенок, тем глубже и шире становятся его представления об окружающем мире и месте в нем. В средней группе (4-5 лет) педагог на основе жизненных ситуаций воспитывает уважение к людям с особенностями физического развития, людям труда и их результатам; интерес к национальным и общечеловеческим ценностям и культурным традициям белорусского народа; развивает такие качества как честность, скромность, вежливость, готовность уважать интересы окружающих, быть толерантным. В процессе проведения занятий формируются представления о расположении Республики Беларусь на географической карте, государственных символах

(флаг, герб, гимн); людях, прославивших Беларусь, основных достопримечательностях малой родины и Минска – столицы Республики Беларусь, происходит знакомство с другими странами и народами, У воспитанника развивается эмоционально позитивное отношение к родине – месту, где он родился и живут его родные, к родному дому, городу, поселку; уважение к национальным культурам других народов, интерес к их жизни, желание жить в мире.

Педагог, работая с детьми в старшей группе (5-7 лет)развивает у них не только интерес и уважение к государственным символам Республики Беларусь, но и гордость за то, что мы являемся белорусами. Воспитанники уже знакомы с правилами исполнения гимна – все стоят, а мальчики и мужчины еще снимают головной убор. В этом возрасте дети могут назвать основные государственные праздники, людей, прославивших страну: просветителей, деятелей культуры, космонавтов, спортсменов; могут выражать оценочное отношение к событиям современной жизни, осознавать общечеловеческие и национальные ценности. На занятиях ребята знакомятся с белорусскими народными промыслами, национальной кухней, элементами белорусского национального костюма. Особое значение приобретает осознание того, что все люди на Земле – одна большая семья, а сама Земля – наш общий дом. Постепенно у воспитанников формируется культура толерантности, которая проявляется через уважение достоинства всех без исключения людей, терпимости по отношению к другим.

Опираясь на проведенный нами анализ содержания образовательной области «Ребенок и общество» отметим, что благодаря разнообразным компонентам учебной программы дошкольного образования в полном объеме реализует комплексный подход в нравственно-патриотическом воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

**Список цитированных источников:**

1. Буторина, Т.С. История педагогики и образования: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования /З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина; Под ред. З.И. Васильева. – М.:ИЦ Академия, 2013.

2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО, 2019. – 479.

## ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА

**Иванова А.В., Сухоцкая Е.И.,** магистранты
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент;
Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

Одной из главных задач образования Республики Беларусь является формирование патриотизма с дошкольного возраста. Национальное воспитание помогает детям понять свою принадлежность к нации, которая богата традициями, обычаями, достижениями.

В процессе формирования патриотических чувств важное значение играет фольклор, благодаря которому осуществляется связь поколений и сохраняется преемственность традиций. У белорусского народа имеется богатое фольклорное наследство, которое создано специально для детей. Термин «фольклор» (середина XIX столетия) в переводе обозначает «народная мудрость». Долгое время фольклор существовал только в устной форме.

Наши предки начинали воспитание личности с раннего детства – с детских дразнилок, игр, считалок, поговорок, песен, калыханок.

Общему художественному образованию способствовало повторение из века в век традиций, обычаев и обрядов. Передаваясь из поколения в поколение они изменялись, становились новыми вариантами. Так, художественное воспитание детей у наших дедов было всесторонне продумано, можно сказать, системным.

Для каждого возраста народом были разработаны определенные художественные жанры. Первыми произведениями были колыбельные. Они развивали слух детей. Вместе с колыбельными использовались игры-забавы. Например, игра взрослого с пальчиками детей, чтобы укрепить кисти рук(«Сорока, ворона…»); с ножками, чтобы предупредить неправильное развитие стопы («Кую-кую ножку...»).

Произведения белорусской художественной литературы – это действенное средство самовыявления, самосознания личности ребенка. Первое и самое глубокое самовыявления народной души отражается в языке фольклора. Яркие слова, образы, меткие выражения объясняют ребенку жизнь общества, природы, развивают впечатления и дают образцы родного языка.

Именно через фольклор осуществляется включение ребёнка в отечественную духовную традицию.

В повествовательных жанрах белорусского фольклора и художественной литературы отображаются особенности быта и мировоззрения наших предков и современников, их общественные и семейные отношения, а также отдельные исторические события. Элементарная этническая история включает тексты, символизирующие отношения к окружающему свету.

Сказочный эпос белорусов определяется богатой образной системой, глубоким содержанием, оригинальным сюжетно-тематическим слогом. Белорусские народные сказки традиционно делятся на сказки про животных, волшебные и бытовые. В положительных сказочных образах воплощаются народные идеалы: сказочные герои выступают защитниками обиженных. Они сильные, смелые, умные, справедливые. В образах богатырей показывается непобедимость народного духа, надежда человека на лучшее будущее. В белорусских сказках определяются национальные традиции, отражается белорусский быт и окружающий свет.

Сказочный эпос нашего народа, среди которого белорусские народные сказки про животных считаются жемчужинами всего западнославянского эпоса, являются крупнейшим приобретением национальной духовной культуры, который и сегодня сохраняет своё эстетическое, познавательное и воспитательное значение.

Хранителями исторической памяти народа выступают легенды и падания.

Легенды рассказывают про разные события и явления, в них временами описываются почти невероятные случаи, показываются необычные герои и их чудесные поступки и приключения. Вместе с тем в этих фольклорных произведениях отображаются определённые морально-этические нормы и социальные идеалы: добросовестное отношение человека к труду, доброжелательные и справедливые отношения между людьми. Легенды отображают многие морально-этические нормы поведения в обществе, которые требуют от людей добросовестности, правдивости, трудолюбия и многих других качеств, которые относятся к общечеловеческим ценностям.

Падания направлены в прошлое, основой их сюжета обычно служат исторические события.

Включение белорусских народных сказок, легенд и паданий в круг детского чтения даёт возможность ребёнку прикоснуться к исторической памяти народа, к источникам этнографии и истории родного края, почувствовать свои духовные корни.

Сказки, легенды и падания являются определяющими средствами воспитания патриотизма, любви к Родине у детей дошкольного возраста.

**Список цитированных источников:**

1. Дубініна, Дз.М., Дубінін, Дз.Ул. Культура Беларусі ў казках і паданнях**/** Дз.М.Дубініна, Дз.У.Дубінін. – Мінск: Зорны верасень, 2008. – 120 с.
2. Кавалеўская, Г.М. Выхаванне нацыянальнай самасвядомасці дашкольнікаў сродкамі беларускага фальклору**/** Г.М.Кавалеўская. – Мазыр : ТАА ВД “Белы Вецер”, 2009. – 62 с.
3. Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці ў дзяцей дашкольнага ўзросту сродкамі вуснай народнай творчасці / склад. Н.В.Пралыгіна. – Мазыр : Белы Вецер, 2010. – 147 с.

## СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Иванова А.В.,** преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Сказкотерапия – это способ, который использует сказочную форму для интеграции личности, формирует творческие способности, улучшает взаимодействие с окружающим миром и расширяет сознание человека.

В сравнении, психологическая консультация для взрослого равна вовремя рассказанной сказке ребёнку дошкольного возраста.

Отличие только в том, что детей не просят проанализировать ситуации вслух, сделать выводы, всё это происходит на подсознательном уровне.

Дошкольник, который находится в сказке, сравнивает себя с героями, взаимодействует с ними как в жизни, пытается найти различные способы, которые помогли бы решить ему проблему.

Многим детям дошкольного возраста сказки нравятся тем, что они связаны с чем-то волшебным, а волшебство – это ведь ещё и превращение.

В сказке – это становится реальным, а в жизни – не совсем заметным. Волшебство как будто происходит внутри нас, постепенно делает окружающий мир лучше.

Несомненно, сказкотерапия является так называемой базой, где с помощью сказочной и волшебной обстановкой, можно открыть новые качества личности, благодаря ей, может возникнуть что-то нереализованное.

Некоторые задачи, которые можно решить с помощью сказкотерапии, являются важными, потому что необходимо подтолкнуть ребёнка на творческую активность, продуктивное обучение, в полной мере накопить жизненный, эмоциональный, познавательный опыт, открыть новые индивидуальные способности, повысить свою самооценку, снизить тревожность и тем самым простимулировать речевую активность.

Задачами сказкотерапии являются:

1. Развивать речь дошкольника с помощью: рассказывания сказок группой; пересказывание сказок; рассказывание сказок от третьего лица; рассказывание сказок «по цепочке»; сочинение сказок.
2. Увидеть и простимулировать творческие способности на дальнейшее их развитие.
3. Помочь избавиться от тревожности и агрессии.
4. Формировать способности к эмоциональному реагированию и естественному поведению.
5. Помочь детям правильно оценивать свои и чужие поступки. Сравнивать их между собой.
6. Развивать память, мышление, воображение, внимание.

7. Развивать умение использовать импровизацию в игре и самостоятельной деятельности.
8. Укрепить союз «Ребёнок – родитель – педагог».

Возможности сказки при условии творческого подхода к ней настолько велики, что позволяют предлагать «сказочные сюжеты» не только в непосредственно – образовательной деятельности, затрагивая все образовательные области, но и в свободной деятельности по развитию связной речи дошкольникам самых различных возрастов с разным уровнем речевого и интеллектуального развития. Сказка для ребёнка — это игра, волшебство, и не столь важен результат, насколько важна поддержка взрослого истинно игровой, сказочной атмосферы. Немного сказки, совсем капелька чуда, и вы уже сможете увидеть перед собой здорового и счастливого малыша.

На развитие речи плохо оказывают влияние различные страхи и неуверенность у дошкольников. Страхи зачастую повышают тревожность, что может привезти к понижению самооценки и часто выражается в нежелании общаться, проявлять свои способности. Исходя из вышесказанного, уместнее построить работу с детьми по сказкотерапии, развитию речи и творческой активности.

Начать работу нужно с построения развивающей среды. Для того чтобы правильно организовать самостоятельное художественное творчество, необходимо должное внимание уделять окружающей среде, в которой они находятся. В группе детского сада, нужно попытаться создать такие условия, чтобы воспитанники сумели реализовать свои желания, фантазии, мечты, а вместе с тем, это будет благоприятно способствовать развитию речи.

Для реализации художественно-речевой деятельности, которая будет проходить самостоятельно, рекомендуют использовать следующие материалы:

1. Наборы фигурок персонажей и декорации.
2. Игрушки для настольного театра.
3. Пальчиковый театр.
4. Теневой театр.
5. Ширма для кукольного театра
6. Сборники сказок и классической музыки на электронных носителях.

Но в основном, важна не только сама среда, а то, как её сможет воспринимать дошкольник, потому что, чтобы обучить творчеству, необходимо совместно с ребёнком работать над этим в комфортном для него состоянии.

Для развития и социализации детей необходимо использовать яркие образы из сказок, так как до 10-12 лет у детей преобладает тип мышления правополушарный. Таким образом, художественная литература, различные сказочные истории будут лучшим способом развития ребёнка.

Если родители и педагоги читали или рассказывали детям сказки, у них где-то на бессознательном уровне отложится «копилка» знаний и модель жизненных ситуаций.

Следовательно, у них уже будет набор представлений об устройстве мира и возможности реализации.

Если же родители или педагоги не читали детям сказки, не обсуждали их сюжет, та «копилка» никогда не откроется, а будет находиться в пассивном состоянии.

Для того чтобы создать сказку правильно, необходимо соблюдать строгие правила. Необходимо подобрать сказку так, чтобы она соприкасалась с проблемой самого ребёнка, но ни в коем случае не имела прямого отношения. Если все правила будут соблюдены, сказка сможет оказать помощь и оказать воспитательное воздействие.

Таким образом, можно сделать вывод, что сказка обеспечивает контакт не только с другими людьми, но и самим с собой. Она позволяет человеку лучше построить взаимопонимание с другими людьми. В дальнейшем учителю в школе не придётся работать над взаимодействием субъектов образовательной среды, всё уже будет построено.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Иванова Д.В.,** аспирант 1 курса
(г. Йошкар-Ола, МарГУ)
Научный руководитель – Федорова С.Н., доктор пед. наук, профессор

В настоящее время все чаще встает проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи. Отсутствие у подростков четкого понимания терминов «гражданин» и «патриот», ориентир на западные стандарты и незнание истории и культуры родного края, вызывают тревогу и опасение за будущее нашей республики и страны в целом. В связи с этим очень важно формировать гражданско-патриотические качества у молодых людей, начиная с малых лет.Одним из источников развития гражданско-патриотических качеств у молодого поколения является педагог. Следовательно, предельно важно, чтобы будущие учителя смогли стать примером проявления гражданственности и патриотизма.

Гражданско-патриотическое воспитание будущих педагогов должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в вузе. Его результатом должна стать подготовленность будущего воспитателя и учителя к реализации задач гражданско-патриотического воспитания.

Проблему гражданско-патриотического воспитания студентов в современных условиях изучают такие деятели науки, как Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Они рассматривают патриотическое воспитание будущих педагогов через реализацию двух целей:

1. Воспитательная - формирование у будущих педагогов гражданских и патриотических качеств [1], а именно развитие когнитивных, мотивационно-ценностных и эмоциональных компонентов обучающихся.

2. Достижение образовательно-профессиональной цели – подготовка педагогов к организации патриотического воспитания детей [1].

Такой вариант гражданско-патриотического воспитания будущих учителей универсален и подходит в реализации на любом этапе обучения.

Сейчас актуальным становится внедрение новых способов взаимодействия со студентами, а именно открытые мультимедийные системы, виртуальные среды коллективного взаимодействия, интеллектуальнаятелефония, интерактивные трансляции (например, web-квесты, компьютерные игры, виртуальные музеи,студенческое телевидение) [2].

Исследования последних лет позволяют выделить среди средств гражданско-патриотического воспитания обучающихся электронно-образовательные ресурсы, которые могут в доступной форме донести информацию о культуре, истории и быте родного края, наглядно представить картины прошлого страны и с лёгкостью позволяют познакомиться с гражданским долгом человека.

Электронно-образовательные ресурсы, содержащие в себе большую кладезь информации о родном крае и стране, практические задания в увлекательном формате позволят гармоничному формированию гражданско-патриотическихкачеств будущих педагогов.

Для повышения уровня гражданственности и патриотизма обучающихся нами был создан электронно-образовательный ресурс «Культура и быт марийского народа», повествующий в пяти разделах о марийском национальном костюме, марийских музыкальных инструментах, устном народном творчестве мари, марийских национальных блюдах и марийских традиционных праздниках. Все разделы содержат в себе теоретический материал, включающий графическую и аудиовизуальную информацию, а также

ссылки на внешние ресурсы. После каждой темы студентам предлагается проверить изученный материал, пройдя задания в различной форме: тест, соотнесение картинок и названия, подбор пары. Контрольный материал был создан на интерактивной площадке LearningApps.org. После прохождения всего курса обучающимся требуется закончить итоговое тестирование, включающее задания по всем разделам курса.

Существует большое количество интернет источников, предоставляющих доступ к электронным образовательным ресурсам по гражданско-патриотическому воспитанию. Среди них можно выделить сайт единой коллекции цифровых образовательных ресурсов, где можно с легкостью найти интересные ресурсы для использования в гражданском и патриотическом воспитании будущих педагогов.

Сайты музеев тоже предоставляют возможность онлайн пройти виртуальные экскурсии, а также закрепить свои знания проверочным материалом. Например, официальный сайт Национального музея Республики Марий Эл имени Тимофея Евсеева предоставляет доступ к тридцати двум виртуальным выставкам и медиатеке с более чем 24000 экспонатов в электронном виде.

Таким образом, воспитание будущего педагога в рамках гражданственности и патриотизма будет протекать эффективнее, если в этом процессе будут использованы современные информационные ресурсы, они будут иметь популярность, у молодого поколения реализуя доступность, наглядность и информативность предоставляемого материала.

**Список цитированных источников:**

1. Байбородова Л. В., Харисова И. Г., Белкина В.В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2015. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-patrioticheskogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov (дата обращения: 21.01.2020).

2. Иванова Д. В. Организационно-педагогические условия как фактор эффективного управления деятельностью образовательной организации по гражданско-патриотическому воспитанию // Студенческая наукаи XXI век. — 2018. — Т. 15. — № 1(16). — Ч. 2. — С. 138–140.

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Иванова Н.С., Девянина А.С.,** студентки 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

На современном этапе развития общества данное положение не требует доказательств. Считается, что начальная школа обязана дать своим ученикам прочные навыками правописания. Русская начальная школа накопила богатый опыт обучения правописанию, который отображен в работах К.Д. Ушинского, Н.А.Корфа, Д.И. Тихомирова и других педагогов. Но, несмотря на разнообразие методов и приёмов формирования орфографической грамотности младших школьников, безграмотность продолжает быть предметом пристального внимания учителей. Одним из важных направлений в развитии навыков грамотного письма учащихся начальных классов является работа со словарями. При условии регулярного применения на уроках словарей разных типов можно добиться существенного обогащения словарного запаса школьников, что значит повысить уровень их орфографической грамотности.

Все вышесказанное определило цель написания нашей статьи, которая заключается в теоретическом обосновании и исследовании особенностей использования словарей на уроках русского языка младших школьников.

Работа со словарями постоянно включает ученика в ситуацию поиска путей решения проблем. Один выходов из проблемной ситуации – обращение к словарям.

Использование орфографического словаря в учебнике русского языка, а также включение в УМК этимологического, орфоэпического, толкового словаря, не только на уроках русского языка, но и на уроках литературного чтения, окружающего мира стало необходимым. Важно на доступном объёме слов «открыть» детям, прежде всего сам факт: есть помощник, который позволяет решить возникшую орфографическую задачу. Затем необходимо научить школьников пользоваться этим «помощником» и обеспечить накопление ими соответствующего опыта. Эти задачи должен решать словарь учебника. Если они решаются успешно, то через какое-то время у самих учеников появляется потребность в словаре большего объёма.

Если на ранних этапах обучения ребёнку не привита потребность обращаться к словарям, если у него не сформировалось умение ориентироваться в средствах помощи и быстро находить нужную информацию, то едва ли он станет полноценным пользователем всего существующего богатства словарей и сможет сам добывать необходимые знания. Вот почему давно стало понятным, что работа со словарями должна начинаться в начальных классах [1].

В период прохождения практики нами было выявлено , что каждый ученик с первого класса создает свой словарик трудных слов в алфавитном порядке.

Если у маленького школьника обращение к тому или иному словарю (в зависимости от проблемы) войдет в привычку, есть основание считать, что заложены основы для воспитания культурного человека, готового и умеющего ставить перед собой вопросы и осознанно искать на них ответы.

Начиная работу с любым словарём, следует показать ребятам его структуру. Каждый словарь начинается с предисловия о том, как пользоваться словарём, для чего нужен этот словарь, как построена словарная статья, сокращения, принятые в словаре, использованные словари и справочники. С этим материалом ученики должны ознакомиться и взять на заметку. Кроме этого, нужно знать, что словарные статьи располагаются по алфавиту. Важный момент – знакомство со словарями должно начинаться уже с первого класса.

При работе с орфографическими словарями могут быть использованы многочисленные формы и приёмы на уроках с младшими школьниками. От класса к классу добавляется количество словарей, с которыми учащиеся умеют работать, уровень их лингвистической компетенции повышается, умение работать со справочной литературой совершенствуется.

Уже в первом классе, при обучении грамоте, проводится работа по ознакомлению и запоминанию и написанию словарных слов с помощью следующих упражнений: «Собери слово», «Расшифруй слово», «Отгадай загадку, напиши отгадку», игра «Диктор» ( расставь ударения, произнеси правильно), «Составь предложение» (Детям предлагается придумать предложение, в котором есть изученное словарное слово или несколько словарных слов) [1].

Работа над толкованием, произношением и правописанием трудных слов так же начинается с первого класса. В учебнике много времени отведено на эту работу. Затруднения в толковании слов возникают на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира. Справиться с этой работой помогают толковые словари, размещенные в конце учебников, а также сноски в толковании трудных слов.

Во 2 классе отводится несколько уроков для того, чтобы дети научились пользоваться толковыми словарями, но работа с ними должна проходить в течение всего периода обучения (1-4 классы). [1].

В начальных классах происходит знакомство с синонимами и антонимами. А именно, во 2 классе есть темы: наблюдение за использованием в речи синонимов, на-

блюдение об использовании в речи антонимов. На этих уроках детей нужно познакомить со словарями синонимов и антонимов и в игровой форме закрепить навыки в их использовании. Пример такой игры «Кто больше» (Подбери синонимы к словам) [1]. Считается, что целесообразно использовать словари синонимов и антонимов на уроках развития речи при изучении тем «Типы текстов» и для создания собственных текстов и их корректировке с учетом точности, правильности.

Система работы со словарями воспитывает живой интерес к слову, к предмету русский язык, в значительной степени повышает культуру речи, способствует развитию речи и повышению грамотности школьников

Современные программы по русскому языку составлены с учетом работы по развитию связной речи учащихся, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи. Усилена речевая направленность курса: ставится задача развития умений говорить на лингвистические темы, понимать лингвистический текст; читать и говорить, соблюдая интонацию, отвечающую содержанию речи и особенностям грамматического строя (тексты с обращениями, однородными членами, обособлениями). Предусматривается систематическая работа над орфоэпической грамотной речью.

На обогащение словарного запаса учащихся программа не отводит специального времени. Но в силу того, что все в языке связано со словом или проявляется в слове, решение этой задачи совмещается с изучением всех разделов науки о языке, с обучением правописанию, развитием связной речи учащихся, выработкой орфоэпических умений и навыков, формированием речевого этикета. Система заданий, которая предлагается в учебном комплексе, включает элементы заданий, упражнений, вопросы, связанные с обогащением словарного запаса учащихся. Задача учителя заключается в том, чтобы включение элементов словарной работы в урок не снижало эффективности изучения программного материала.

Таким образом, от последовательности, системности приобщения младших школьников к доступным им по возрасту словарям во многом зависит успех последующего формирования соответствующего общеучебного умения, важного для развития личности. Правильно организованная словарная работа позволит развить навыки работы учащихся со словарями и справочной литературой, способствует формированию у школьников умения осуществлять информационную переработку словарного текста, извлекать необходимую информацию, добывать знания самостоятельно.

**Список цитированных источников:**

1. https://infourok.ru/ispolzovanie-slovarey-na-urokah-russkogo-yazika-1371647.html

## НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Иванько П.В.,** учащаяся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Дрозд Е.И., преподаватель

Нестандартный урок – это нешаблонные, необычные подходы к преподаванию и проведению учебных дисциплин. Главное отличие нестандартного урока от обычного – оригинальность. Здесь нет жестких рамок и каких-либо границ.

Нестандартные уроки помогают учащимся избавится от скованности и стеснения, способствуют повышению интереса к предмету, развивают мышление и логику,

учат работать в команде. Главной целью нестандартных уроков является активизация и удержание интереса учащихся к учебному предмету.

Важность проблемы обусловлена снижением интереса к учебе. У шестилетних детей, которые впервые приходят в школу, горят глаза. По большей части, дети ждут от учебы чего-то нового, необычного и интересного. Но уже к концу обучения интерес к учебе сохраняют от 20 до 40 процентов учащихся. Скорее всего, причина кроется в увеличении сложности программы, вместе с этим возрастают и требования к учащимся. Не в силах справиться с такими нагрузками, дети теряют интерес к учёбе. [4]

Над вопросами нетрадиционного обучения работали Лев Семёнович Выготский, Евгения Николаевна Кабанова-Миллер, Ирина Сергеевна Якиманская, Иван Павлович Подласый. Взгляды педагогов насчёт нестандартных уроков расходятся: одни видят в них прогресс педагогических идей, а другие же наоборот, отступлением педагогов от традиционных уроков.

К принципам нестандартного урока относятся следующие:

1. Отказ от шаблона в организации урока;
2. Максимальное вовлечение учащихся в активную деятельность;
3. Главное не развлекать, а занять и увлечь учащихся в работу;
4. Поддержка альтернативности, множественности мнений;
5. Развитие функции общения на уроке как условие взаимопонимания, побуждения к действию, ощущение эмоционального удовлетворения;
6. «Скрытая» дифференциация учащихся по учебным возможностям, интересам, способностям и склонностям;
7. Использование оценки в качестве формирующего, а не только результирующего инструмента.

Нестандартные уроки лучше всего проводить как итоговые или при обобщении и закреплении знаний умений и навыков учащихся. Есть, конечно, и виды нестандартных уроков, которые можно использовать, и при изучении нового материала. Однако слишком частое использование таких форм организации учебного процесса нецелесообразно, т.к. нестандартное может быстро стать стандартным, что в конечном итоге приведёт к падению у учащихся интереса к предмету и учёбе. Поэтому проводятся уроки не чаще 2-3 раз в четверть. Наиболее распространённые типы нетрадиционных уроков: Урок-КВН, урок – сказка, урок–соревнования, урок – игра и др. [1]

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод: нельзя однозначно сказать, что нестандартная форма урока – это плохо, а традиционная – хорошо. Главная задача учителя – точно организовать совместный поиск решения задачи, который возникает перед учащимися. Необходимо учитывать особенности каждой формы организации учебной деятельности.

Для исследования данного вопроса было проведено тестирование среди учащихся третьего курса специальности  Начальное образование и среди педагогов ГУО СШ №18 г. Полоцка параллели вторых классов, там, где учащиеся третьего курса проходят практику «Пробные уроки».

Тест проводился для того, чтобы изучить отношение учащихся и учителей к нестандартной форме организации урока и выяснить, как часто учащиеся и учителя используют нестандартную форму организации учащихся в процессе обучения.

В исследовании использовались следующие вопросы:

1) Мнение учащихся о нестандартных формах проведения уроков?

2) Использование нестандартных форм проведения урока?

В тесте принимали участие 30 учащихся. 27 учащихся третьего курса, а это 90%, считают, что нетрадиционная форма проведения урока помогает детям лучше усвоить новый материал, активизирует внимание и интерес к учёбе. Только 6% учащихся считают, что нетрадиционная форма урока – это пустая трата времени.

Все учителя школы согласились с тем, что нестандартная форма проведения уроков помогает детям лучше усвоить новый материал, и из-за необычности у детей появляется интерес к учёбе.

По результатам теста №2 можно сделать вывод, что 68% учащихся активно используют в своей практике нестандартные формы проведения урока.

64% учителей в своей работе используют нестандартную форму проведения уроков.

Нестандартная форма организации учебного процесса является неотъемлемой частью эффективного восприятия, понимания, запоминания и после воспроизведения изученной информации. Кроме необычности, нестандартная форма урока помогает детям в эмоциональной разгрузке, но так же активизирует интерес к учёбе. Не зря американская пословица гласит: «Расскажи мне, и я забуду; покажи мне, и я запомню; вовлеки меня, и я пойму» [3]. Ведь самое главное сделать так, чтобы дети понимали, о чём они говорят.

Подводя итог можно сказать, что учащиеся, проходящие практику в начальных классах, и учителя в соответствии с требованиями используют нестандартную форму уроков и считают, что такая форма является важным средством активизации познавательной деятельности школьников.

**Список цитированных источников:**

1. Бабкина, Н.В. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе / Н.В. Бабкина Начальная школа. – М., 2014. 198 с.

2. Бахир, В.К. Развивающее обучение / В.К. Бахир– М.: Начальная школа, 2012. 158 с.

3. Дыгуна, М.А. Конспект лекции по возрастной и педагогической психологии / М.А. Дыгуна – М., 179 с.

4. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий – М., 2008. – 288 с.

5. Поддьков, Н.Н. Педагогика / Поддьков Н.Н. – М., 2009. – 135 с.

## СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

**Казунко М.Е.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Концепция современного иноязычного образования предполагает обеспечение не только полноценного личностного, социально-культурного развития учащегося, но и его готовность к дальнейшему самообразованию. Таким образом, актуальность исследования определяется важностью развития умений и навыков самостоятельной работы учащихся в процессе чтения, разработки дидактических средств ее эффективной организации.

**Основная часть.** При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гальсковой Н.Д., Клычниковой З.И., Роговой Г.В., Фоломкиной С.К. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса и опытная проверка эффективности разработанной нами системы средств управления самостоятельной работой по чтению на иностранном языке в гимназии № 1 г. Витебска.

В процессе самостоятельной работы (СР) учителю отводится роль консультанта, помощника, который управляет самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся, предоставляя им разную степень свободы. Существует три способа

управления СР, которые варьируются в зависимости от поставленных целей: жесткое, гибкое и эвристическое [1, с. 145]. Жесткое управление предполагает, что учителем/обучающей программой задана точная и четкая последовательность действий учащихся при выполнении тех или иных заданий/упражнений. К средствам жесткого управления относятся упражнения с заданной последовательностью действий, функционально-смысловые таблицы, компьютерные программы с линейным алгоритмом, логико-смысловые карты.

При гибком управлении последовательность действий в большей степени определяется самим учащимся, хотя учитель может направлять учащихся в процессе выполнения коммуникативных задач. Средствами гибкого управления могут быть памятки, серия наводящих вопросов, дидактический раздаточный материал, компьютерные программы, дающие возможность выбора последовательности или способа действий.

Эвристическое управление предусматривает творческую речемыслительную деятельность учащихся, в результате которой они приходят к самостоятельному открытию. К средствам эвристического управления относятся проблемные ситуации, проблемные вопросы, эвристическая беседа, содержательные опоры (лозунги, афоризмы, пословицы и др.).

Выбор способа управления СР определяется уровнем ее сформированности у учащегося, а именно: копирующей, воспроизводящей и творческой самостоятельности [2]. Каждый уровень характеризуется наличием определенных приемов деятельности, посильность выполнения которых обусловлена степенью готовности учащихся к их самостоятельному применению. Копирующий вид самостоятельной деятельности представляет собой деятельность обучаемых (обычно под руководством учителя) по анализу учебного материала и выделению ориентировочной основы для дальнейшей СР. К основным приемам данного вида относятся: определение и выбор объекта усвоения из ряда других явлений, группировка, подстановка и др.

Воспроизводящий вид СР предусматривает деятельность обучаемых по использованию изученных приемов в аналогичных ситуациях и включает 1) воспроизведение образца прочитанного без видоизменения формы и содержания; 2) языковую трансформацию – воспроизведение материала от имени другого лица или в иной видовременной форме и т.д.; 3) смысловую трансформацию – воспроизведение прочитанного аналогично усвоенному образцу, но с заменой некоторых смысловых компонентов, меняющих содержание высказывания.

Творческий вид СР связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск информации при решении более сложных коммуникативных задач и предполагает перенос в другие условия: составление самостоятельного высказывания любого вида (описание, оценка и др.), высказывание-обзор с опорой на несколько источников информации, чтение текста и аргументация своего отношения к его содержанию и т.п.

Организация СР в процессе обучения чтению на иностранном языке требует большой предварительной работы, которая предполагает: 1) формирование навыков и умений работы с учебником, книгой для чтения, справочниками (грамматическими, страноведческими), различными видами словарей, специальными памятками, техническими средствами обучения; 2) развитие у учащихся навыков рационального выполнения домашних заданий, навыков планирования своей учебной деятельности; 3) инструктирование учеников о порядке выполнения заданий для СР и составления отчета об их выполнении; 4) определение приемов оказания оперативной помощи ученикам при выполнении СР.

К числу условий обеспечения эффективности СР учащихся относятся:

1. Правильное сочетание объемов аудиторной и СР.

2. Методически грамотная организация работы школьника в классе и самостоятельно. Важно постепенно изменять отношения между учителем и учащимся. Если на

начальном этапе учителю принадлежит активная назидательная позиция, а ученик – чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим классам ситуация должна меняться в сторону побуждения учащегося работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Самостоятельное выполнение заданий учит мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т.е. процесс СР постепенно превращается в творческий.

3. Обеспечение учащихся необходимыми методическими материалами с целью превращения СР в процесс творческий. Целесообразно использовать наравне с текстами на печатной основе электронные издания, а также Интернет. Одним из вариантов внедрения новых информационных технологий может стать создание и использование электронных учебников, позволяющих постоянно обновлять исходную информацию в виде меняющихся примеров и статистических данных, изменять параметры моделей, что способствует лучшему уяснению их особенностей.

4. Контроль за организацией и ходом СР и определение мер поощрения учащихся за ее качественное выполнение. Это условие позволяет сделать контроль не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность СР учащихся в целом.

5. Соблюдение поэтапности организации и проведения СР.

**Выводы.** Самостоятельная работа учащихся при изучении иностранного языка может быть эффективной только тогда, когда она носит управляемый характер и имеет необходимое и достаточное дидактическое обеспечение.

Организация СР по иноязычному чтению требует большой предварительной подготовки, предполагающей формирование 1) навыков и умений работы с различным по сложности и характеру текстовым материалом и вспомогательными средствами обучения, 2) инструктирование учащихся о порядке выполнения заданий для СР и составления отчета об их выполнении, 3) определение приемов оказания оперативной помощи ученикам. В распоряжение учащихся должны быть предоставлены следующие дидактические средства: задания к текстам, памятки, наводящие вопросы, таблицы, схемы, опоры и ключи. Все они в совокупности составляют методический инструментарий учащихся.

**Список цитированных источников:**

1. Леонтьева, Т.П. Методика преподавания иностранного языка: учебное пособие. / Т.П. Леонтьева [ и др.]; под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 239 с.

2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 312 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

**Камович М.В.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Дошкольный возраст наиболее подходит для развития потенциальных сил и способностей ребенка, для формирования основ личности. Актуальность проблемы развития коммуникативных навыков у дошкольников объясняется важностью общения в формировании и развитии психики человека (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Через общение ребенок получает информацию, необходимую для его индивидуального развития; Общение служит средством приобретения знаний и навыков, формирует личные качества, навыки общения.

Разработка проблемы развития коммуникативных умений у дошкольников не является новой и обладает обширным теоретическим материалом, отраженным в трудах отечественных психологов и педагогов (Л. Р. Болотина, Л. В. Боровикова, С. С Бычкова, С. В. Кахнович и др.).

По мнению ученых Л.С. Выготского, Л.Р. Болотина, Л.В. Боровикова, С.С. Бычкова, С.В. Кахновича и других, наиболее благоприятные условия для формирования навыков общения дошкольников создаются в условиях основного вида деятельности - игры. Игровая деятельность оказывает наиболее существенное влияние на формирующуюся личность ребенка, на развитие его способностей и навыков, на позитивные отношения детей со сверстниками и на коммуникативные навыки.

Сюжетно-ролевая игра - это главный вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. Охарактеризовав ее, С.Л. Рубинштейн писал о том, что этот тип игры наиболее самопроизвольное проявление ребенка и вместе с тем она основывается на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей свойственны главные черты игры: эмоциональная яркость и энтузиазм детей, самостоятельность, энергичность, творчество

Специально организованные сюжетно-ролевые игры у детей дошкольного возраста повысят их коммуникативные навыки , сделают процесс общения со сверстниками и взрослыми более качественным и привлекательным. Развитие коммуникативных навыков может привести к развитию таких качеств как эмпатия, толерантность, бесконфликтность, заинтересованность в контактах со сверстниками и взрослыми.

Особое место в процессе формирования социальной компетентности детей раннего и дошкольного возраста занимает игровая деятельность. И в педагогике, и в психологии игра существует для стимулирования творческой активности воспитанников и формирования у них навыков поведения в обществе [1, с. 39].

Игра – это отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, несмотря на то, что дети прекрасно осознают, что игра идет «как будто». Чувства играющих детей, их переживания - подлинны, искренни. Ребенок знает, что кукла или мишка – только игрушки, но любят их как живых. Подражание взрослым в игре связанно с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом.

Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства.

Сюжетно-ролевая игра невозможна без общения; она делает его приятным, желанным, интересным, творческим; принимая на себя различные роли, ребёнок использует речь так, как использовал бы речь его герой, применяя различные средства общения.

Рассмотрим вкратце структуру сюжетно-ролевой игры.

Сюжет игры - это сфера действительности, которая воспроизводится детьми.

Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин и т. д.), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу и т.д.).

Содержание игры – это взаимосвязь игровых действий, взаимоотношения детей. Содержание игры делает ее привлекательной, возбуждает интерес и желание играть. По содержанию игры детей младшего дошкольного возраста отличаются от игр детей, более старшего возраста. Эти отличия связаны с опытом, особенностями развития воображения, мышления, речи.

Роль - средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль - это его игровая позиция: он соотносит себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с данным персонажем. Роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых.

Организация сюжетно - ролевой игры уже подразумевает вступление детей в контакт, в общение, как со сверстниками, так и с взрослым, и чем чаще игра организуется, тем больше возникает желание поиграть еще и еще. Таким образом, организуя сюжетно - ролевую игру, педагог вовлекает детей в прямое общение

Ребёнок в игровой деятельности сталкивается с необходимостью:

устанавливать контакты в игре;

соблюдать нормы поведения;

приспосабливать свое поведение к конкретной ситуации;

владеть навыками игровой деятельности

Как научить ребенка играть, брать на себя роль и действовать?

Наша задача обучить ребёнка игровым навыкам – через игру, специально организованную *(но не навязанную)* воспитателем, при условии что воспитатель - активный участник этой игры, партнёр ребёнка по игре. Воспитатель знакомит ребёнка с новыми способами построения игры, направляет на осуществление и пояснение производимых игровых действий, формирует у дошкольника игровые умения в совместной игре, создаёт условия для самостоятельной детской ролевой игры. И, конечно, в игре недопустимо со стороны взрослого принуждение, навязывание темы, игровых ролей, формы игры, партнёров для играющих детей. Ребёнок сам выбирает свою игру.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры являются средством формирования коммуникативных навыков дошкольников, помогают не только адаптироваться в коллективе, но и активно его осваивать.

**Список цитированных источников:**

1. Крицкая, Н.В. Игровая продуктивная технология как средство формирования социальной компетентности воспитанников / Н.В. Крицкая, З.К. Левчук // Развитие образования. – 2019. - № 4 (6). – С. 38-41.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**Коваленко А.С.,** выпускница колледжа
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кудрявцева Е.В., магистр педагогики

Начало обучения в школе – закономерный этап на жизненном пути ребёнка. Переход от дошкольного детства к школьному считается для ребенка одним из самых сложных периодов. Обучение в школе предполагает значительное увеличение нагрузок в познавательной, эмоционально-волевой и физической сере и предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка.

Вопросы готовности к обучению в школе рассматривались многими учеными-педагогами, психологами, дефектологами (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина и др.). Готовым к школьному обучению считается ребенок, которого школа привлекает не только внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), но и возможностью получить новые знания, что предполагает развитие познавательных процессов. Кроме того, будущему школьнику необходимо уметь произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при иерархической системе мотивов.

Актуальность проблемы мотивационной готовности к обучению в школе обусловлена ростом количества «немотивированных» детей. На сегодняшний день именно несформированность у ребёнка мотивационной готовности часто является главной

причиной проблем, возникающих в первый год обучения в школе и обусловлена различными факторами:

- переход к обучению детей с 6 лет, когда многие дети еще физиологически и психологически не готовы к увеличению нагрузок, сопровождающих процесс обучения в школе;
- ошибки взрослых, воспитывающих ребенка, которые транслируют негативное отношение к школе, к профессии учителя;
- снижение познавательной активности воспитанников, которое вызвано появлением большого количества разнообразных гаджетов, которые эксплуатируются не в пользу познавательного развития ребёнка.

Цель работы: рассмотреть теоретические основы проблемы мотивационной готовности детей к обучению школе и обосновать необходимость целенаправленной работы по формированию у старших дошкольников мотивационной готовности к школьному обучению.

Предпосылки успешного обучения детей в школе в значительной степени формируются в процессе их подготовки в условиях учреждения дошкольного образования, главным образом, в старшей возрастной группе.

Мотивационная готовность к школьному обучению, по мнению многих ученых, является важнейшим аспектом проблемы готовности к школьному обучению в целом. Так, Л.И.Божович определяет мотивационный компонент как наиболее важный в структуре готовности. Она выделяет 2 группы мотивов учения:

1) мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [1 с. 23];

2) социальные мотивы учения, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [1, с. 23-24].

Синтез мотивов этих 2 групп и формирует новое отношение ребенка к окружающей среде, т.е. «внутреннюю позицию школьника». Данному новообразованию, возникающему на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, Л.И.Божович придавала существенное значение, придерживаясь мнения, что внутренняя позиция школьника может выступать как основной критерий готовности к школьному обучению.

Структуру мотивационной готовности детей к школе предложила Н.И. Вьюнова [2]. В качестве основных компонентов она выделяет:

а) *интерес и положительное отношение к школе.* Система мотивов, которая определяет желание ребёнка идти в школу может включать как адекватные (познавательный, социальный и оценочный) мотивы, так и неадекватные (внешний, позиционный и игровой). Каждый из этих мотивов в разной степени присутствует в мотивационной структуре ребёнка, но важно, чтобы доминирующими были адекватные мотивы;

б) *сформированность внутренней позиции школьника*, которую составляют стремление ребенка пойти в школу, выполнять правила поведения школьника и иметь его права и обязанности.

в) *познавательная потребность и познавательная инициатива*. Ребёнка нельзя заставить учиться, но можно создать условия, чтобы он захотел. Насильственное обучение дошкольника сопровождается огромным напряжением нервной системы, с одной стороны, и стойким отрицательным переживанием, связанным с процессом обучения, с другой. Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития внутри ведущей игровой деятельности;

г) *положительная самооценка* как один из важнейших механизмов саморегуляции, позволяющий ребёнку преодолевать трудности.

Таким образом, мотивационная готовность предполагает готовность ребёнка к принятию позиции ученика и включает в себя: определенный уровень развития мотивационной сферы, при котором сила мотивов ребёнка должна быть достаточна для пре-

одоления учебных нагрузок в школе; способность к произвольному управлению собственной деятельностью и поведением; достаточный уровень развития познавательных интересов; достаточная эмоциональная устойчивость; наличие желания учиться.

Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, практический опыт дошкольного образования и результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что мотивационная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста характеризуется преобладанием внешней мотивации и недостаточной сформированностью внутренней позиции школьника, что, в свою очередь, требует со стороны взрослых – педагогов и законных представителей воспитанников, – целенаправленной и систематической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста устойчивой мотивационной готовности к обучению в школе. Эту работу необходимо сосредоточить на решении таких задач, как: формирование у детей представлений о школе и учении и положительного эмоционального отношения к школе; а также формирование у детей элементарного опыта учебной деятельности.

Для решения этих задач следует создать ряд условий:

-поддерживать любознательность и пытливость ума детей, отвечая на их вопросы и постоянно расширяя их кругозор;

- развивать у детей навыки общения: совершенствовать умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, умение принимать позицию другого и действовать по отношению к нему, как к самому себе;

- прививать уверенность в себе, своих силах и избегать неободрительных оценок, подчеркивания слабости ребёнка в сравнении с другими детьми;

- транслировать положительное отношения к школе, профессии учителя, школьным атрибутам и т.п.

Взрослым необходимо чаще обращать внимание детей на значимость приобретения ими умений учебной деятельности.

Необходимо увлечь детей перспективой школьного обучения, вызвать стремление, осознанное желание учиться в школе и естественно связать его с интересными детскими играми, делами, то есть с жизнью дошкольников.

**Список цитированных источников:**

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И.Божович. – М.: 1972. – 352с.

2. Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе./ Н.И. Вюнова, К.М.Гайдар, Л.В. Темнова. – М.: Академический проект, 2003. - С.125.

3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. 4-е издание – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 204с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Комиссарова Н.С.,** учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Журавлёва Л.А., преподаватель

**Введение.** Человек не рождается богатым духовно, но обретает образ человеческий в процессе широко понимаемого образования, в котором вместе со школой участвуют семья, общество, государство. Нравственное воспитание подрастающего поколения всегда было и остается одной из важнейших проблем педагогики. Нравственность - одно из важнейших свойств человеческой личности, необходимое условие всякой общественной

жизни. Ни одно общество не могло и не может обойтись без моральной формы поведения [4,с.143]. Трудно найти такую область деятельности человека, от которой так много бы зависело, как от нравственного воспитания - ведь это процесс передачи жизненного опыта, идейных ценностей старших поколений младшим, в ходе которого происходит формирование их готовности к труду, жизни, выполнению функций гражданина, патриота [3, с. 112]. Поэтому перед учителем начальных классов стоит одна из основных задач – содействовать формированию духовно-нравственной культуры младших школьников.

**Основная часть.** Одна из задач нравственного воспитания младшего школьника – правильно организовать деятельность ребенка, так как деятельность выступает как критерий его нравственного развития [1, с. 157]. Начальное обучение и воспитание, по мнению современных педагогов, должно строиться так, чтобы развивать у школьников познавательные способности, вырабатывать навыки овладения учебным материалом, развивать мышление, речь, воображение, творческие способности учащихся, формировать жизненно важные качества личности: трудолюбие, доброту, отзывчивость, понимание. Все эти задачи решаются комплексно, на всех уроках и во внеурочное время [5, с.52].

На уроках учитель предъявляет ряд требований, касающихся деятельности учащихся: не мешать своим одноклассникам, внимательно слушать друг друга и участвовать в общей работе. Совместная работа школьников на уроке рождает между ними отношения, которые свойственны отношениям в любой коллективной работе. Для того, чтобы эти возможности урока реализовать практически, учителю необходимо создавать такие ситуации, в которых у учеников была бы возможность общения между собой.

В процессе обучения необходимо обращаться к личному опыту детей и их размышлениям. Очень важно всем ученикам предоставить возможность высказать свое мнение: это формирует веру в свои собственные силы, положительное отношение к себе [2, с. 62].

С целью оценки уровня сформированности отношения к нравственным ценностям у детей младшего школьного возраста на базе двух 2-х классов СШ№3 г. Орша была проведена диагностика. В исследовании приняло участие 38 учеников. Изучение проходило по методике «Отношение к нравственным ценностям» из сборника Т.А. Фальковича.

По результатам обследования были получены следующие результаты: 39% детей имеют высокий уровень отношения к нравственным ценностям; 43% детей имеют средний уровень представления об основных нравственных ценностях; 18% детей имеют низкий уровень представлений об основных нравственных ценностях.

В ходе диагностики было выявлено, что дети имеют представление о нравственных ценностях, но не всегда способны решить моральные дилеммы. Результаты исследования вызвали необходимость дополнительной воспитательной работы педагога по развитию духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста.

Во время уроков необходимо чаще использовать такие формы и виды деятельности, как педагогические задачи, игры, игровые ситуации, изобразительную деятельность, коллективные творческие работы, написание детьми рассказов и стихов, заполнение рабочих листов, занимательный материал, создание газет по материалам творческих заданий, что позволяет в полной мере раскрыть потенциал нравственных качеств личности ребёнка [5, с.57].

Проблема нравственного воспитания особенно актуальна в настоящее время, так как очень часто не удается оградить детей от дурного влияния негативных явлений действительности, от не лучших образцов поведения людей не соответствующих нравственным нормам.

Нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают повелительные элементы, обусловливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. При оценке поведения дети исходят, главным образом, из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие

отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим же связана и другая черта. Остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы [1, с. 158].

Педагогическими условиями, способствующими формированию духовно-нравственной культуры личности младшего школьника являются:

- выбор необходимых единиц информации, способствующих развитию этической аргументации, формированию умений обосновывать собственную нравственную позицию;
- создание благоприятного эмоционального фона и обстановки доверительности на уроках;
- рассмотрение проблемного поля основных моральных ценностей на уроках, построение вопросов и постановка перед учащимися нравственных проблем, ориентированных на различные позиции и мнения, столкновение которых рождало бы поиск нравственного решения;
- формирование положительного отношения к взрослому как необходимое условие нравственного развития младшего школьника;
- обязательное включение в занятия рефлексивной составляющей, которая направлена на осознание собственных мотивов поведения, на самоанализ поступков;
- организация осознания значимости широких социальных мотивов поведения – долга, ответственности;
- сочетание на уроках разнообразных форм (беседа и решение проблемных нравственных ситуаций), действий, упражнений и игр в единое русло непрерывного и развивающегося взаимодействия.

**Заключение.** Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения: дети овладевают нормами нравственности, учатся следовать им. Формирование духовно-нравственной культуры личности учащихся начальной школы рассматривается как важная педагогическая проблема, потому что необходимо воспитать человека, способного на высоком уровне осуществлять задачи нравственного воспроизводства общества. Позитивное влияние на формирование духовно-нравственной культуры учащихся начальных классов оказывает изучение гуманитарных дисциплин. Особую роль играют потребность творчества, самовоспитание и самореализация. Всё это в объединении с трудом учителей, воспитателей, поддержкой семьи – даёт плодотворные результаты.

**Список цитированных источников:**

1. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

2. Гавриловец, К.В. Принцип системности в нравственном воспитании учащихся / К.В. Гавриловец.//Адукацыя і выхаванне. 2002/ №5. С.60-64

3. Литовчик, Н.Н. Педагогика: пособие. – Минск: Беларус. Энцыкл. Імя П.Броўкі, 2010. – 215 с.

4. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. Пособие / Б.Т. Лихачёв. М., 1999. – 350 с.

5. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. Пособие для студентов пед.колледжей/ И.П. Подласый. М., 2000. – 400 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**Корепанова О.С.,** лаборант ЦИТ
**Амасович Н.В.,** доцент, канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

В педагогике проблема социально-нравственного воспитания на протяжении длительного периода является объектом пристального внимания исследователей. Ее развитие в истории отечественной науки связано с именами М.И. Бобневой, Л.И. Божович, О.Г. Дробницкого, А.Н. Леонтьева, Н.Д. Никандрова, Д.И. Фельдштейна и целого ряда других ученых.

Пристальное внимание к этой проблеме обусловлено тем, что эффективность современного общества во многом определяется наличием и соблюдением прав человека. Кроме того, модернизация системы образования ориентирует специалистов, работающих в области педагогики детства, на необходимость включения в образовательный процесс элементов правовой культуры.

Маленькие граждане страны должны активно осваивать социальное пространство, знать систему нормативных отношений и взаимодействовать в ней, а также брать ответственность за свои действия и мотивировать их.

Сегодняшний день, характеризующийся глубокими и многообразными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности, существенно изменил приоритеты дошкольного образования. Прежде всего, следует учитывать, переосмысление современным дошкольником интенсивного и динамично меняющегося информационного потока. Следовательно, на первый план выходит развитие:

- способности к решению нестандартных задач и ситуаций, к постановке новых целей, к большей свободе выбора и соответственно к большей ответственности;
- собственной правовой деятельности ребенка и овладение им различными приемами правового взаимодействия, что в конечном итоге и способствует формированию опыта социально-правового поведения.

В этой связи акцентуализируется социально-правовое воспитание в образовательном процессе. Как субъект практического социально-правового взаимодействия, ребенок начинает выходить за пределы заданий, поставленных взрослыми, активно ищет области реализации своих потенций, рефлексирует свои действия. В этом проявляются, утверждаются и начинают интенсивно развиваться те субъектные качества, которые и характеризует такие показатели личности как избирательное отношение к реальности, осознанный выбор целей, средств и способов их достижений, чувство нравственной ответственности за осуществленный выбор и результаты своих действий.

Изучение образовательного процесса как фактора развития личности дошкольника требует осмысления базовых понятий нашего исследования– «правовая культура», «опыт социально- правовой деятельности».

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 эти прав; 3) наличие в действенном компоненте личности поведения, ориентированного на нормы культуры поведения».

Одним из условий становления личности ребенка является усвоение им знаний умений, навыков и привычек, определяющих ее подготовленность и опыт. Личный

опыт – это индивидуальная культура, приобретенная в процессе реализации образовательных программ, через которую индивидуальное развитие аккумулирует исторический опыт человечества. Опыт человека невозможно ограничивать только знаниями, умениями, навыками и привычками. Его необходимо рассматривать и еще в одной плоскости, в которой вычленяются такие узловые совокупности как познавательные, коммуникативные, эстетические и другие качества личности.

Применительно к задачам социального развития 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».

Исходными положениями при формулировке основных принципов построения содержания социально-правовой деятельности явились следующие: ориентация на реализацию оценочного и ценностного отношения; приобщение детей к ведущим человеческим ценностям; единство когнитивного, мотивационного и поведенческого в воспитании; воспитания в деятельности и общении.

В соответствии с целью нашего исследования была определена задача – обосновать направления деятельности педагога по воспитанию правовой культуры старшего дошкольника.

Мы определили, что данными направлениями выступают:

1.Формирование элементарных представлений (знаний) ребенка о явлении «права человека»: нравственно-правовых представлений о личных, гражданских, социальных и культурных правах человека.

2. Формирование мотивов, побуждающих ребенка к совершению поступков-слов и поступков-дел социально-правового содержания: правовых суждений о событиях социальной действительности, ценностные ориентации и отношения личности

3. Формирование социально-правового опыта ребенка, адекватных представлениям, суждениям и ценностным ориентациям моделей нравственно-правового поведения в обществе сверстников и взрослых.

Деятельность педагога учреждения дошкольного образования по формированию правовой культуры старших дошкольников предполагает:

✓ формирование представлений (знаний) ребенка о явлении «права человека, что определяет развитие у детей способности к осмыслению и оцениванию (функции когнитивного компонента права).

✓ формирование мотивов, что связано с развитием потребности детей правовом отношении к себе и своим близким, чувства правовой справедливости, выполняющих побудительную и направляющую функции (функции эмоционально-чувственного компонента правовой культуры);

✓ формирование опыта реализации ребенком адекватных содержанию понятию «права человека» отношений, определяющих содержательную сторону поступков-слов и поступков-дел ребенка, связано с формированием ценностного отношения ребенка к актуальному и потенциальному поступку, к результатам выбора поступков (функция действенного компонента).

Суть взаимосвязи между направлениями деятельности педагога, во-первых, заключается в том, что знание (направление, адекватное когнитивному компоненту «права человека) «участвует» в обосновании детьми способов выбора. Результатом выбора являются ценности, которые принимают форму мотива (второе направление, которое

адекватно эмоционально-чувственному компоненту). Освоенные детьми ценности «права человека», добра начинают определять содержательную сторону поступков-слов и поступков дел (третье направление деятельности, которое адекватно действенному компоненту).

Во-вторых, знание (первое направление) входит в структуру ценности (второе направление, если учитывать, что ценность принимает форму мотива). Знание о правах человека необходимо ребенку для оценивания. Мотивы (второе направление) побуждают ребенка к выполнению поступков (третье направление), а ценности «освящают выбор» содержательной стороны поступков. По поступкам ребенка можно судить его об уровне сформированности социально-правовой культуры дошкольника.

Сущность связей между направлениями деятельности педагога учреждения дошкольного образования по формированию в структуре личности ребенка правовых сфер заключается в том, что механизм получения детьми знаний о правовых отношениях предполагает не только их информирование, но и сообщение педагогом своего оценочно-ценностного отношения к человеку и его поступкам, к явлению соблюдения прав, к поступкам героев сказок, иллюстрациям из художественных литературных текстов и т.д.

При организации работы по формированию элементов правовой культуры у воспитанников мы должны, прежде всего, учитывать тот факт, что наблюдается неравномерность в развитии компонентов уровней правовой культуры, т.е. мы можем наблюдать доминанты знаньевого компонента при неустойчивости эмоциональных и поведенческих реакций. Все это ориентирует педагогов на поиск методов и форм работы, адекватных возрастным возможностям детей и уровню организации социально-правового воспитания в учреждении дошкольного образования.

## СДЕЛАТЬ УРОК ИНТЕРЕСНЫМ

**Крицкая Н.В.,** канд. филол. наук, доцент,
**Ковалевский А.Н.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Как привить ученикам любовное, разумное отношение к русскому языку? Как разбудить интерес учеников к этому предмету? Эта проблема останется актуальной для всех учителей, но в особенности – для учителя начальной школы. Ведь непросто преподнести материал для детей так, чтобы он для них был интересным, хорошо усваиваемым и подходил для детей как отличников, так и слабых в учебе. И решить ее учитель может только в том случае, если уроки русского языка не будут похожи на уроки других предметов, если будут запоминающимися и интересными.

Главными признаками интересного современного урока являются творческое начало, всемирное развитие познавательных интересов учащихся, навыков самостоятельного пополнения знаний, целенаправленное общение учителя и учащихся, энтузиазм учителя, его желание научить и дать новое.

Русский язык, литература – это предметы, которым принадлежит решающая роль в духовной жизни ребёнка. Это инструмент познания, мышления, развития. Он богат возможностями творческого обогащения. Весь поток познания идёт по каналам языка: через слова усваиваются понятия, в формах языка строится мысль и речь [1, с. 88].

Готовясь к уроку, учитель должен продумать каждую деталь, использовать на занятиях разнообразные виды работ, дидактический материал, художественную литературу, игровые элементы, аудио и видео материал. Использование дополнительного

материала позволяет оживить и разнообразить материал, связать его с жизнью, активизировать мыслительную и речевую деятельность учащихся.

Большое внимание нужно уделить активизации деятельности учащихся. Так, в 4 классе, при повторении темы «Имя существительное» можно дать задание творческого характера: в тексте вместо точек вставить пропущенные имена существительные, определить род, число, падеж, затем составить рассказ на тему «Наш класс», употребляя в речи существительные. Слабые учащиеся пользуются опорными словами и словосочетаниями (*портреты писателей, полка с книгами, цветы, стенды, наглядные пособия, классная библиотека*). Так задание становится более самостоятельным и интересным для учеников.

В 3 классе для того, чтобы урок по русскому языку прошел весело и оригинально, педагог может устроить даже театральное представление. Например, представление может называться «Как приставки решили из русского языка уйти». По ходу спектакля, в котором будут принимать участие все дети, школьники начнут понимать, насколько важны приставки в деле образования слов и словосочетаний. Они будут анализировать предложения со словами без приставок и осознают, что без них усвоить смысл сказанного практически невозможно.

Для работы во 2 классе можно использовать урок в виде «Путешествие по королевству «Русский язык». На каждой станции будет ряд определенных заданий, для решения которых ученики соберут все усилия, чтобы пройти эту станцию и отправится дальше, узнать, что их ожидает. Этот вид работы поможет учителю сделать урок веселым, интересным и запоминающимся. Так, например, одна из станций, к которой мы приближаемся – это станция «Алфавитная».

Детям будут предложены задания в виде загадок, отгадкой будет являться буква из алфавита, после того, как они отгадали, должны будут написать эту букву. Например, задание:

1. На прямую палочку справа села галочка (К).
2. Посмотри на колесо и увидишь букву…(О).
3. Алфавит продолжит наш. Эта буква лесной шалаш (Л).
4. Между двух прямых досок одна легла наискосок (И).
5. Буковка с большим брюшком, в кепке с длинным козырьком (Б).

Пословицы, поговорки, загадки, ребусы помогают оживить работу, расширить кругозор учащихся, развить их мышление, фантазию и логику. Использовать эти элементы можно в любом классе и в любое время, это всегда вызовет у детей интерес и заставит подумать каждого.

В 1 классе так же можно использовать загадки. В соответствии с темой урока и возрастом детей. Например, чтобы выучить поры года, их последовательность. И многое другое можно учить с помощью загадок.

1.После осени пришла.
И сугробы намела (Зима).

2. Она приходит с ласкою
И со своею сказкою.
Волшебной палочкой взмахнёт —
В лесу подснежник расцветёт (Весна).

Так же можно использовать скороговорки. Они подойдут для любого класса. Только выбирать скороговорки уже нужно в соответствии с возрастом и умственными способностями учеником.

Процесс рисования очень полезен для детей, ведь развивает внимание, мелкую моторику, воображение и память. В данной статье мы предлагаем на уроках ИЗО использовать оригинальные техники рисования, чтобы сделать уроки интересными.

Рисование можно превратить в игру с солнцем. Понадобится лишь бумага, предметы, которые будут отбрасывать тень, и фломастеры. А еще это способ объяснить детям о роли света и тени, о движении солнца и смене дня и ночи.

Позвольте детям нарисовать свой автопортрет, но, не рисуя его с чистого листа, а дорисовав лишь правую/левую часть. Таким образом, учащиеся на конкретном примере быстрее усвоят понятие «симметрия».

Вместо традиционного бумажного холста используйте широкую пищевую пленку. Учителю проще будет объяснить, что на разную поверхность краска ложится по-разному.

К каждой кисточке прикрепите скотчем длинную палку. Предложите детям для начала раскрасить заготовки, а уже потом переходить к рисованию. Такой оригинальный способ рисования развивает моторику, координацию и ловкость.

Вместо кисточек можно использовать коктейльные трубочки и дуть через них на краску, тем самым делая красочные разводы на листе бумаги. Таким образом, интересно получаются прически у заранее нарисованных персонажей.

Чтобы создать коллективную абстракцию, можно использовать сетку из контуров тел. Покройте пол большими полосками бумаги и пусть дети обводят контуры тел друг друга, наслаивая одни контуры на другие. После дети выбирают для себя отдельные части рисунка и закрашивают их на свое усмотрение.

Эти необычные идеи рисунков внесут разнообразие в стандартную программу по рисованию и помогут сделать уроки рисования интересными и увлекательными.

Каждый урок, каждое внеклассное занятие должны помогать выполнить основное требование школьной программы – способствовать практическому усвоению русского языка школьниками, развивать их устную и письменную речь, творческие способности.

Таким образом, успеха в овладении учащимися знаниями можно достигнуть только в том случае, если ученикам будет интересно учиться. Учителя всегда должны помнить об этом и быть в состоянии постоянного поиска новых путей обучения и их реализации в школьной практике, собирать по крупицам и использовать все, что превращает урок русского языка в радостный акт познания.

**Список цитированных источников:**

1. Крицкая, Н.В. Технология модерации как эффективное средство обучения / Н.В. Крицкая, Т.А. Ковалевская // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – Вып. 9. – С. 88-91.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ КАЛЛИГРАФИИ И ВЫРАБОТКИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

**Кудряшова Т.Р.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

На сегодняшний день умение человека правильно формулировать и записывать свои мысли на бумаге приобретает значимость невероятных масштабов.

Каллиграфия – это не только умение красиво писать, но и процесс, который воздействует сразу на несколько жизненно необходимых сфер человека. Это отличный способ развития моторики рук, мышления и логики человека. Это способ самоконтро-

ля, который используют психологи, чтобы помочь вам выработать такие свойства, как дисциплинированность, ответственность, трудолюбие, концентрацию и умение правильно прогнозировать последовательность ваших действий. Соответственно, каллиграфия важна для нашего подрастающего поколения. В мире, где технологии взяли вверх над традиционными способами общения, когда вместо чернил люди используют клавиатуру, а бумагу им заменяет монитор компьютера, ноутбука, планшета или телефона.

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой каллиграфия представляется как «Искусство писать четким, красивым почерком» [2].

Красиво написанные слова – это лишь внешняя составляющая всей картины. Почерк может невероятно радовать глаз и притягивать читателей, но как только понимаешь, что написанное не имеет какого-либо смысла – теряешь всякий интерес. Нужно уметь правильно выражать свои мысли, записывать их в чёткой и понятной для всех форме. Отсутствие ошибок – ещё один важнейший фактор. Именно по этой причине так важно учить наших детей не только каллиграфии, но и грамотности, или «орфографической зоркости».

Орфографическая зоркость по определению П.Я. Гальперина – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением.

Основные принципы правописания закладываются ещё в начальных классах, где система обучения имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями детей и уровнем владения знаниями.

Процесс овладения младшими школьниками правописания имеет обширную структуру. Каждый из её элементов ставит перед учителем ряд задач, которые решаются на протяжении всех 4 лет обучения в начальной школе.

Взаимосвязь между каллиграфией и грамотностью письма неоспорима и также весьма значима, в особенности, в начальных классах. Прежде, чем думать, как написать букву, как рационально соединить её с другими буквами, ученик должен сначала решить, какую именно букву выбрать. Чем меньше будет затрачено времени на решение орфографической задачи, тем больше внимания будет уделяться чёткости начертания букв, правильности их соединения, ритмичности и связности письма. И наоборот: чем больше автоматизирован навык письма, тем легче и быстрее формируются орфографические умения [3].

Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма.

Д.Н. Богоявленский выделяет четыре орфографических умения, которые следует формировать у младшего школьника, работу над которыми начинают на ранних этапах:

- ставить орфографические задачи, то есть обнаруживать орфограммы (обладать орфографической зоркостью);
- устанавливать тип орфограммы, соотносить её с определенным правилом;
- применять правило;
- проверять написанное, осуществлять орфографический самоконтроль [1].

Как только дети научатся правильному письму, тогда можно говорить и о каллиграфии. Очень важно, чтобы и один, и второй процессы были взаимосвязаны между собой. Если ребенок не будет знать, как же правильно написать данное слово – все его мысли и старания уйдут на то, чтобы решить эту проблему, но точно не на аккуратность и красоту написанного.

На сегодняшний день уровень мотивации у современных школьников к чистописанию и правописанию значительно снизился. Отсутствие стимула и какой-либо за-

интересованности обуславливается наличием гаджетов. В Европе и в Азии люди уделяют большое количество времени на обучение каллиграфии. Во время своих обеденных перерывов нанимают специально обученных людей, чтобы повышать свой уровень чистописания. Каждый убеждён, что каллиграфия – навык, который продлевает жизнь человека, развивает мышление и творческие способности, а также отличный способ концентрации. В нашей же стране, чистописание и правописание – это лишь обязательные составляющие, которыми должен владеть человек.

Частое написание диктантов, словарных работ и различного рода упражнений позволяет учащимся практиковать свои навыки красивого и грамотного письма. Чтение литературы позволяет не только привить любовь к чтению, но и развивать правильную речь.

1. Использование игр в процессе обучения. Игра – это всегда интересно и увлекательно, очень важно использовать их в процессе обучения, чтобы уроки не успели наскучить детям. В качестве игр можно попробовать карточки со словами, в которых дети чаще всего допускают ошибки, также можно предложить им почувствовать себя в роли учителя и самим попробовать объяснить новую тему по правописанию или написание какого-либо слова.

2. Самоконтроль и взаимная проверка. Очень важно, чтобы ученик мог контролировать свои действия.

3. Мотивация, поддержка и поощрение. Мотивация к какой-либо деятельности всегда должна подкрепляться внутренним и внешним стремлением. Важно, чтобы чувство мотивации всегда находилось у ученика, его обязательно нужно подпитывать новой энергией, им нужно чувствовать поддержку и заинтересованность с вашей стороны. Поощрение всегда приветствуется и одобряется учениками.

4. Превращение задания в соревнование. Соревнование всегда было и будет отличной мотивацией в обучении.

5. Предоставление выбора и прогнозирование последствий. Нужно, чтобы ребенок отдавал себе отчёт в своих действиях и в своём выборе. Предоставляя детям иллюзию выбора, вы формируете в них чувство ответственности и важности их действий.

Таким образом, выполняя все требования и следуя всем рекомендациям, наши педагоги воспитывают и обучают наше подрастающее поколение, прививают все необходимые знания как детям, так и их родителям, обеспечивают взаимосвязь каллиграфии и орфографической зоркости в формировании грамотного человека.

**Список цитированных источников:**

1. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. - 2003. – Режим доступа: https://www.efremova.info/ . – Дата доступа: 27.12.2019.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2017/10/23/razvitie-orfograficheskoy-zorkosti-pri-napisanii . – Дата доступа: 27.12.2019.

3. Статья на тему «Роль каллиграфии в начальной школе» – Режим доступа: https://infourok.ru/statya-na-temu-rol-kalligrafii-v-nachalnoy-shkole-1151684.html . – Дата доступа: 29.12.2019

# ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ОБОЗНАЧЕНИЙ РЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА

**Кунтыш М.Ф.,** канд. филол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

29 января 2020 года исполнилось 160 лет со дня рождения Антона Павловича Чехова, что может быть поводом к лингвистическому анализу его рассказов [1].

Речевое взаимодействие персонажей художественного текста может быть интересным и с точки зрения взгляда на личность как «полифонию голосов», обретающую существование в непрерывном диалоге». В.А. Маслова считает, что «человек обладает некоторой диалогической компетенцией, которая позволяет ему участвовать в создании диалогов. Диалогическая ориентация позволяет изучать личность в пространстве коммуникации, межличностного и внутриличностного общения, диалога, в том числе диалога с самим собой» [2, с. 20].

Глаголами лексико-семантической группы речи обозначается важнейшая сторона деятельности человека. Через речь раскрывается характер персонажа, его отношение к людям, жизни, темперамент.

Цель данной статьи – проанализировать использование писателем глаголов речи.

Естественно, что в большинстве случаев предикаты речи выражаются базовыми глаголами *говорить–сказать* (и однокоренными: *поговорить, проговорить, заговорить, выговорить, высказать, высказать, высказаться, разговаривать*).

Одни предикаты речи повторяются в рассказе и от рассказа к рассказу. Это относится в большей мере к стилистически нейтральным, широко употребительным глаголам: *спросить-спрашивать, крикнуть-кричать, рассказывать-рассказать, (за, про)бормотать*.

Часть предикатов речи встречается лишь однажды в одном определенном рассказе. Например, *философствовать* (философствовал с удовольствием, открыв другу тайны своей жизни, главный герой рассказа «Страх»), *болтать* (Володя маленький просиживал с Софьей Львовной по целым часам молча или болтал о пустяках), *произносить* (главный герой рассказа «Человек в футляре», прищурив глаз и подняв палец, произносил: – Антропос!).

Кроме прямой функции обозначения процесса речевой деятельности, глаголы речи характеризуют эмоциональное состояние персонажей.

Они могут передавать настроение сами по себе: *ворчать, крикнуть-кричать, вскрикивать, шипеть, бормотать*. В этом случае они сближаются с глаголами внешнего выражения чувств.

Чаще, однако, эмоциональное состояние персонажей находит лексическое выражение в обстоятельствах, присоединяющихся к предикатам речевой деятельности. Обстоятельства могут быть представлены наречиями: *проговорила насмешливо, сказала сердито* Мария Сергеевна («Страх»), *сердито ответила* Рита, *сказала нерешительно* Софья Львовна («Володя большой и Володя маленький»), *шипел сердито* Смирнин, *говорит печально* Оленька («Душечка»), *сказал раздраженно* Володя из одноименного рассказа, *забормотал растерянно* Огнев («Верочка»).

Это могут быть предложно-падежные формы существительных в роли обстоятельств: *шепнул с досадой* Володя большой («Володя большой и Володя маленький»), *говорит с досадой, говорила в ужасе* Анна Сергеевна («Дама с собачкой»), *шептала в ужасе* мать Володи («Володя»), говорит с отчаянием Кукин («Душечка»), *не с горечью и не с испугом, а весело говорил* Силин («Страх»).

Сочетания существительного голос с прилагательными при глаголах речи характеризуют настроение героев: *говорила покойным голосом* Нюта («Володя»), *сказал*

*дрожащим голосом* Гуров («Дама с собачкой»), *спрашивала страстным голосом, крикнула плачущим голосом* Софья Львовна («Володя большой и Володя маленький»).

О душевном состоянии персонажа сигнализируют и сопутствующие предикатам речи обозначения посредством деепричастий импульсивных действий, жестов, мимики. Например: *бормотал, в отчаянии хватая себя за голову*, банкир («Пари»), *сказала, ломая руки*, Верочка из одноименного рассказа, *сказал, сладко улыбаясь*, Беликов («Человек в футляре»).

Большую роль в индивидуализации речи персонажей играют качественные наречия. Так, *стала говорить быстро, неудержимо, горячо, говорила красиво и страстно* Верочка из одноименного рассказа, признавшись в любви Огневу; *говорила нараспев* мать Володи («Володя»); *говорил степенно* Пустовалов, *отвечала степенно, так рассудительно, подражая мужу,* Оленька («Душечка»).

Обстоятельства характеризуют громкость речи. Например: *кричит еще громче* Варя («Человек в футляре»), *проговорил тихо* Сорок Мучеников («Страх»), *рассказывала вполголоса* Душечка, *решил говорить громко* Володя; *объясняла шепотом* Нюта («Володя»). Значение громкости, кроме того, заложено и в семантике некоторых глаголов (*кричать, шептать*).

Глаголы речи могут обозначать ситуацию внутренней речи: говорил себе Володя из одноименного рассказа; *спрашивал себя* банкир и *разговаривал сам с собой* юрист («Пари»); *спрашивал себя в недоумении и с отчаянием* герой-рассказчик «Страха». В данном случае предикаты речи заменяют фактически предикаты мыслительной деятельности.

Лексико-тематическая группа обозначений речевых процессов по-разному представлена в рассказах Чехова и в количественном отношении. Большое количество предикатов речи встречается, например, в рассказах «Человек в футляре» (63 лексемы), «Душечка» (58 лексем). Первый из рассказов представляет собой по форме «рассказ в рассказе», особенность которого состоит в том, что слушатель активно реагирует на рассказываемое репликами, главный же герой произведения говорит мало. В рассказе «Душечка» речевые предикаты говорила и повторяла являются как бы выразителями любви главной героини.

Достаточно малое количество предикатов речи (по 15) в рассказах «Красавицы» и «Пари», например, что связано со спецификой содержания этих рассказов. В первом из них герой-рассказчик является лишь наблюдателем, главное в произведении – воссоздание зрительного восприятия красоты. Во втором рассказе главный герой юрист был лишен возможности общения с людьми в течение 15 лет.

Итак, группа предикатов речи в рассказах А.П. Чехова многочисленна, разнообразна и значима. Функции и роль предикатов речи, а также их количество в разных рассказах различны.

Часть глаголов речи передают информацию об эмоциональном состоянии персонажа сами по себе в силу особенностей своей семантики, другие предикаты речи – посредством обстоятельств образа действия, присоединяющимся к ним. В этом случае особый интерес представляют наречия, предложно-падежные формы существительных, сочетания существительного «голос» с прилагательными, деепричастия.

В одних рассказах функция опосредованной передачи психологического состояния и особенностей характера персонажей с помощью предикатов речи является особенно значимой, для других же рассказов у предикатов речи функция передачи эмоционального состояния не существенна.

**Список цитированных источников:**

1. Чехов, А.П. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. – М., 1974-1982.

2. Маслова, В.А. Основы современной лингвистики : курс лекций / В.А. Маслова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 222 с.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

**Кущина Е.А.,** доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Аксиоматичной представляется информация о первичности эмоционального познания окружающей среды ребенком перед осознанным ее постижением и деятельностно-практическим освоением. Вследствие этого закономерно формируются эмоционально-чувственные, нравственно-эстетические оценки им жизненных явлений и объектов искусства, уважение к национальной и мировой культуре, толерантное отношение к историческому, культурному наследию различных народов, целостное мировоззрение. Данный процесс осуществляется как при непосредственном восприятии окружающей среды и социальной действительности, так и путем корреляции ассоциативных связей и представлений. Отражательное свойство музыки в данном контексте приобретает особый смысл. Педагогическая сверхзадача ее связи с жизнью решается именно через образную сущность.

В практике музыкального образования принципиальная значимость интерпредметного синтеза заключается в его результирующей сути. Музыка как вид искусства и предмет образования формировалась и кристаллизовалась на протяжении тысячелетий.

Истоки интерпредметного синтеза в классической педагогике связаны с поиском методов изучения целостности природы в содержании учебных дисциплин. Это способствовало возникновению идеи синтеза знаний. Великий дидакт Я.А. Коменский подчёркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [1, с. 248].

Педагогическое понятие интерпредметного синтеза характеризуется интегративными отношениями между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, отражающимися в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса. Он должен естественно воплощаться в изложении учебного материала учителем с целью развития образных представлений и опорных знаний у учащихся.

Применение интерпредметного синтеза педагогически оправданно и вполне обоснованно. К содержанию образования относится «вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации» [2, с. 51]. Синтез искусства и науки способствует достижению разносторонней образованности ребенка, содействуя расширению его духовных взглядов в познании устройства мира и своего предназначения в нем.

Интерпредметность в образовании является условием формирования представлений о целостности, взаимосвязи и единстве знаний, синтеза и анализа обобщающих фрагментов педагогического процесса, интеграции свойств явлений, кажущихся неоднородными.

Современные учителя-новаторы (Т.Ю. Гуняшова, Е.Б. Ежова, М.В. Русикова, Л.Б. Федорова и др.) стремятся преодолеть проблему фиксированного предметного обучения через интеграцию пропедевтических знаний детей в образовательном процессе. «Понять и осмыслить окружающую жизнь можно только в осмыслении закономерностей и связей элементов и предметов со всем окружением» [3, с. 23].

Особое значение понятие интерпредметности приобретает при воплощении педагогических механизмов, а по существу, методологических детерминант развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста. С учетом накоплен-

ного опыта к ним относят: психолого-педагогические установки на восприятие как его индукторы; художественно-педагогический, технологический, эстетический, нравственно-семантический, компаративный анализы образного содержания музыки; креативные условия художественного творчества на уроке; корреляцию музыкального репертуара с эстетическими предпочтениями детей; систематическое обращение к витальному опыту и эмпирическим знаниям учащихся; формулировки тематических проблем на уроке; интерпредметные обобщения в процессе аналитической работы над музыкальным содержанием; информационное обеспечение и повторность восприятия произведений; системное выявление смысловых контрастов и сходств в музыке с актуализацией релевантных знаний других учебных предметов.

Учет представленных детерминант развития образных представлений у детей, безусловно, влечет применение эксклюзивных методов организации учебно-воспитательного процесса. Его логично проектировать в условиях заинтересованного отношения учащихся к обучению, единства научно-мировоззренческого содержания их учебно-познавательной деятельности, образовательной, развивающей и воспитательной функций урока. В частности, используя информацию из различных областей знаний, учитель способен сформировать такие качества у детей как осознанность, сосредоточенность, альтернативность, оригинальность. Нахождение логических связей между учебными предметами является эффективным средством раскрытия понятий и использования их в педагогическом процессе на уроке музыки.

Интерпредметный синтез в логически завершенном виде означает перманентное соотношение информации из различных учебных дисциплин. Это не только средство всестороннего развития учащегося, но и один из способов решения определенных педагогических задач, создания общепредметной системы знаний, умений, отношений.

Пропедевтическое использование интерпредметности на уроке музыки выражается в раскрытии ее интегративных свойств и связи с жизнью. Фрагментарное применение данного приема на занятии заключается в построении учебного материала, основанного на примерах, сравнениях фактологической информации, представляющей косвенный компонент его структуры. Систематическое и системное раскрытие интерпредметных свойств музыки определяется органическим включением в драматургию урока сведений из других учебных дисциплин. В подобном стиле проводятся обобщающие занятия, на которых ассимилируется энциклопедическая информация, доступная для учащихся. Взаимопроизводность представленных вариантов использования интерпредметных связей на уроке музыки детерминирована активностью учителей и личностно ориентированным творчеством учащихся. Доступность учебного материала на основе интерпредметного освоения обеспечивается самой организацией педагогического процесса, включающего обобщенные информационные элементы его содержания. Подобное систематическое построение учебно-познавательной деятельности способствует формированию у детей системных умений их применения.

Детерминация учебного процесса систематическим выявлением художественных, семантических и технологических контрастов и сходств в музыке способствует воплощению известного дидактического принципа целесообразности самостоятельного постижения ребенком образного содержания произведений, а не конформистического заимствования его в готовом виде у педагога. Этому в существенной мере сопутствует применение методических приемов толкования интерпредметных знаний, раскрываемых путем психолого-педагогической установки на восприятие музыкального сочинения, концентрации внимания учащихся на предмете изучения, постановки учебной проблемы, поиска адекватных примеров из различных областей научного, художест-

венного и технического творчества, интонационного, эстетического, художественно-образовательного, компаративного анализа произведений.

**Список цитированных источников :**

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1975. – Т. 1. – 405 с.

2. Загвязинский, В. И. Теория обучения : современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

3. Фоминова, М. А. Направления развития образовательной области «Искусство» в условиях стандартизации обучения / М. А. Фоминова, Е. А. Кочерова, И. В. Кошмина // Музыка в школе. – 2006. – № 5. – С. 20–26.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Левчук З. К.,** канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Актуальность подготовки студентов к реализации образовательного стандарта начального образования при изучении курса учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» обусловлено нормативно-правовыми документами Министерства образования Республики Беларусь (Постановление МО РБ – 26.12.2018 г. № 137 «Об утверждении образовательного стандарта начального образования») [1].

В Постановлении отмечается, что приоритетным в подготовке учащихся к продолжению образования на второй ступени общего среднего образования является изучение учебного предмета «Математика». Так как «Первичное освоение навыков применения простейших приемов мыслительной деятельности и познания (анализ, синтез, аналогия, обобщение, абстрагирование, конкретизация и иные) осуществляется при изучении учебного предмета «Математика». Средствами данного учебного предмета учащиеся не только учатся точно выполнять разнообразные предписания, но и осваивают общие приемы поисковой деятельности, прогнозирования и оценки своих учебных действий, что содействует успешному освоению содержания иных учебных предметов» [1, с 16].

Требования к результатам освоения содержания образовательной программы подразделяются на личностные, метапредметные и предметные.

Личностные результаты отражают особенности развития личности учащегося. Предметные результаты характеризуют освоение содержания образовательных программ по всем изучаемым учебным предметам.

Метапредметные результаты освоения содержания учебной программы по математике отражают готовность учащегося осуществлять «мыслительную деятельность на соответствующем возрастным особенностям уровне (анализ, синтез, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей)» [1, с 21]. Кроме того ученик «планирует свои действия, определяет их алгоритм и следует ему» [1, с 21]. Т.е. метапредметные результаты отражают готовность учащегося к познавательной деятельности.

В образовательном стандарте отмечается большое значение изучения математики в формировании мыслительной деятельности учащихся посредством применения следующих операций. К ним относятся: анализ – мысленное разбиение познаваемого объекта на составные элементы; синтез – мысленное соединение частей и свойств по-

знаваемого объекта; сравнение – мысленное установление признаков сходства и различия между познаваемыми объектами; классификация – мысленный навык разбиения множества на подмножества по определенным признакам, т. е. распределение объектов познания по классам. Изучение программы по математике позволяет формировать обобщение – мысленное объединение объектов по их общим и существенным признакам; систематизацию – расположение объектов в определенном порядке; умозаключения – мыслительный прием построения рассуждений из суждений. Т. е. выведение из нескольких суждений вывода, заключения.

Следует отметить, что применение приемов мыслительной деятельности организуется в следующей последовательности: 1)наглядно- действенное; 2)наглядно-образное; 3)по представлению, оперирование зрительными образами, которые сохраняются в памяти и могут быть сознательно воспроизведены; 4) мысленное выполнение при помощи внутренней речи.

Для того, чтобы научить ученика применению приемов мыслительной деятельности, необходимо для каждой мыслительной операции сформировать определенные умения.

На следующем этапе нашего исследования охарактеризуем умения, необходимые для применения приемов мыслительной деятельности, и их формирование в процессе работы над текстовыми задачами.

Для анализа как операции мышления, направленной на разбиение целого на составляющие части, ставится задача сформировать учащихся следующие умения: умения выделять отдельные изучаемые объекты и группы объектов; умения выделять существенные и несущественные свойства изучаемых объектов; умения отличать существенные и несущественные свойства объектов. Формированию этих аналитических умений служит выполнение учащимися упражнений вида: 1)из записей выбрать задачи и не задачи – объяснить, почему; 2)в задаче одной чертой подчеркнуть условие задачи, двумя чертами – вопрос задачи. При изучении алгебраического материала ученики определяют, какое выражение лишнее и мотивируют свой ответ. Выполнение таких заданий служит усвоению математических знаний и формирует аналитическое мышление учащихся.

Тесно связан с анализом синтез – операция мышления, направленная на установление связи между предметами или явлениями. Т. е. мысленное соединение частей и свойств познаваемого объекта. При этом объектами могут являться различные математические понятия – числа, цифры, геометрические фигуры и др.

Для формирования синтеза как воссоединения целого из частей у учащихся вырабатываются умения группировать объекты по признакам, а также называть множества объектов одним словом.

При работе над текстовыми задачами формированию синтеза служат задания на выполнение краткой записи, применение различных видов моделирования текстовых задач, а также на составление задач по различным видам интерпретации.

Следующей мыслительной операцией является сравнение как прием выделения признаков сходства и различия между математическими объектами. Умения, необходимые для применения приема сравнения: 1) выделять свойства объектов; 2)выделять признаки одного объекта на основе сопоставления его с другим объектом; 3)определять общие признаки сравниваемых объектов; 4) определять отличительные признаки сравниваемых объектов. Следует отметить, что сравнение основано на анализе и синтезе сравниваемых объектов.

Для формирования операции сравнения при работе над текстовыми задачами применяются упражнения, позволяющие ответить на вопросы вида: «Чем похожи и чем отличаются задачи, их решения?». Предлагается сравнение текстовых задач: а) похожи числовые данные и сюжет – разные вопросы; б) разные величины, но одинаковый способ решения; в) одинаковый сюжет, но разные числовые данные – в результате возможность разных способов решения.

Важной мыслительной операцией, формируемой в процессе математической деятельности, является классификация как мыслительный навык разбиения множества на подмножеста по определенным признакам. Для овладения этой операцией у учащихся формируются следующие умения: 1) анализировать материал; 2) находить общие признаки объектов; 3) относить объекты к определенной группе; 4) группировать объекты и обозначать группу словом; 5) распределять объекты по группам.

При работе над текстовыми задачами эти умения формируются при выполнении заданий вида: 1) что обозначают выражения, составленные по задаче; 2) определить схему, соответствующую задаче: 3) составить задачи с тем же сюжетом к другим схемам; 4) по какому признаку можно разбить специально составленные задачи на 2 группы?; 5) выделение задач, решаемых определенным действием или количеством действий.

Выполняется классификация задач по разным признакам: по сюжету; по числовым данным; по способу решения; по ответу. Кроме того применяется классификация по нескольким признакам – дивергентное задание. Ученики предлагают несколько оснований для классификации и доказывают свою точку зрения.

Таким образом , работа над текстовыми задачами служит реализации требований образовательного стандарта начального образования.

**Список цитированных источников:**

1. Об утверждении образовательного стандарта начального образования. - Постановление Министерства Образования Республики Беларусь № 137 – 26.12.2018г.

## НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Лещун Л.Н.,** магистрант 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Федьков Г.С., профессор кафедры изобразительного искусства, канд. пед. наук, доцент

Наглядность - свойство психических образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта; один из принципов обучения. Она помогает детям разных возрастных групп качественно усвоить изучаемый материал. Систематическое применение наглядности во время занятий изобразительной деятельности увеличивает самостоятельность, активность, формируется положительное отношение к изучаемой теме и способность к анализу увиденного и изученного изображения или предмета (постановки). Все это в совокупности является важным в развитии личности ребенка.

Наглядные пособия способствуют познанию ребёнком окружающего мира. В учебно-воспитательном процессе они выполняют и дидактические, и воспитательные цели, развивают у учащихся познавательный интерес к изобразительной деятельности. С помощью наглядных средств учитель создаёт условия, которые помогут учащимся найти ответы на вопросы самостоятельно. Правильно поставленные задачи, которые педагог ставит перед просмотром или вовремя демонстрации наглядных средств, определяют многие мотивы, направляющие, стимулирующие и контролирующие деятельность ученика. Они влияют на развитие восприятия, формирование представлений учащихся. При этом познавательные задачи способствуют активному и рациональному мышлению учащихся.

Издавна философы и учителя думали о том, как облегчить интерес школьников к изобразительной деятельности. В древнем Египте, Греции, Риме, на Руси применяли наглядные пособия как средство развития мотивации, облегчающее обучение школьников изобразительной грамоте. Роль наглядности в преподавании изобразительного ис-

кусства на уроках играет очень важную обучающую роль. Так, например, Ян Амос Коменский выдвинул правило, в котором говорилось, что учащиеся должны знакомиться с предметами в натуре либо видеть изображение предметов. В основу познания и обучения он поставил опыт, а также теоретически обосновал, подробно раскрыл принцип наглядности. Книги, как рукописные, так и печатные, снабжались нередко рисунками и раньше, но великая заслуга Яна Амоса Коменского заключается в разработке наглядности как одного из важнейших дидактических принципов. Он обосновал, обобщил, углубил и расширил имевшийся к тому времени некоторый практический опыт наглядного обучения, применил широко наглядность на практике, снабдив свои учебники рисунками. В своих педагогических трудах «Великая дидактика» и «Мир в картинках» он дал обоснование основным положениям применения средств наглядности. Он указывал, что в раннем детском возрасте вся информация поступает через органы чувств.

Практика показывает, что в эмоциях и чувствах порой не просто разобраться. Принято считать, что литература, музыка, живопись и другие гуманитарные сферы и дисциплины в состоянии отразить, описать, удовлетворить и развить с самого детства чувства ребенка. Наши известные пять чувств: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус начинаются с простого с луча света, со звука. В процессе познания окружающей действительности (то же и в процессе учения) участвуют все органы чувств человека. Поэтому принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако пропускная способность у органов чувств или «каналов связи» человека с окружающим миром различна. По мнению некоторых специалистов, если, например, орган слуха пропускает 1000 условных единиц информации за единицу времени, то орган осязания за ту же единицу времени пропускает 10 000 условных единиц информации, а орган зрения – 100000, т.е. около 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения.  образом, наибольшая пропускная способность информации принадлежит органам зрения. Это обстоятельство обосновывает необходимость и целесообразность применения в учебно-воспитательном процессе средств наглядности, тем самым актуализируется один из принципов обучения – принцип наглядности. Вместе с тем, он предусматривает не только опору на зрение, но и на все другие органы чувств. На это положение обращал внимание и великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он отмечал, что чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления, тем прочнее оно закрепляется в нашей памяти. В результате образы изобразительного искусства усваиваются на эмоциональном, рациональном, интуитивном и подсознательном уровнях.

Применение наглядных методов в условиях занятий изобразительным искусством и – занятий по интересам очень плодотворно сказывается на результате процесса обучения и усвоении знаний.

Наш опыт показывает, что главной составляющей частью структуры урока выступает демонстрация и просмотр картин мировых художников. Это способствует развитию вдохновения и стимулирует любознательность .Используя на занятиях наглядный материал, мы облегчаем понимание и усвоение учебного материала.

Таким образом, методы использования наглядности можно разделить условно на две большие группы: метод иллюстрации и метод демонстрации. Благодаря этим методам появляется возможность возбудить у учащихся интерес к окружающей жизни, научить их анализировать природные и социальные явления, а также –  концентрировать внимание на главном, выделять особые признаки. С помощью демонстрации, внимание обучающихся оказывается направленным на существенные, а не на случайно обнаруженные, внешние характеристики рассматриваемых предметов, явлений, процессов. Иллюстрация особенно хорошо воздействует при объяснении нового материала. В таком случае на помощь учителю приходит педагогический рисунок: рисунок мелом на доске, благодаря которому, становится понятным алгоритм выполнения учебного задания.

Различаются следующие виды наглядности: естественная наглядность (растения, животные, полезные ископаемые); ее функция – знакомство детей с реальными объектами природы. Картинная и картинно-динамическая наглядность (картины, рисунки, фотографии, диапозитивы, кино); функция - познакомить с какими-то фактами, предметами, явлениями через их отображение. Объемная наглядность (макеты, муляжи, геометрические фигуры); функция – знакомство с теми предметами, где объемное изображение играет роль в восприятии. Звуковая наглядность; функция – воспроизведение звуковых образов. Символическая и графическая наглядность (чертежи, схемы, карты, таблицы); функция - развитие абстрактного мышления, знакомство с условно-обобщенным, символическим отображением реального мира. Смешанная наглядность – учебный звуковой кинофильм; функция – воссоздание наиболее полного живого отображения действительности.

Известный ученый-психолог Л.С. Выготский различал два уровня развития возможностей ребенка: уровень актуального развития и зону ближайшего развития. Опираясь на данное положение можно сказать, что уровнем актуального развития ребенка является наглядно-действенная умственная деятельность, основанная на восприятии выполненных практических операций с предметами, а наглядно-образная, затем словесно-логическая умственная деятельность являются зоной ближайшего развития. Ребенок приобретает богатый чувственный опыт, овладевает умением его расширять и углублять, учиться воспринимать окружающий мир, свой опыт использует в своей практической и умственной деятельности. Мастерство исполнения и выраженные индивидуально-авторские черты произведений изобразительного искусства являются уникальными, не подлежащими вариативному воспроизводству. В связи с этим изобразительное творчество в совокупности с другими формами художественной деятельности является существенным фактором выявления и утверждения индивидуальности учащегося, его способностей, ведущих к самоидентификации и выработке собственного взгляда на мир.

Наглядные пособия создают зрительный ряд, который способствует развитию мотивации учащихся к изобразительной деятельности, помогает настроить детей на восприятие новых знаний о мировой культуре, наследия родного края, на высокий уровень сознания, связанный с пониманием духовной связи прошлых и нынешних поколений. Таким образом, на этой основе учащиеся приобретают способность творчески преобразовывать окружающую действительность и свой внутренний мир.

## ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

**Ли Синьчунь,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** В Китайской Народной Республике все образовательные мероприятия находятся под надзором Министерства образования. В провинциях созданы департаменты образования и специальные учреждения для управления местными вопросами образования. Отметим, что в 1950 г. в КНР только 20% населения имело образование. Согласно переписи населения в 2010 г., 94% жителей старше 15 лет было грамотным. В 2016 году в Китае насчитывалось 177 633 начальных школ, 52 118 средних школ, 13 383 старших школ, 10 893 средних профессиональных школ и 2 596 высших учебных заведений.

В начале XXI века КНР неоднократно пыталась содействовать получению качественного образования, но медленный прогресс в реформировании экономической и политической систем затруднял оптимизацию системы образования.

**Основная часть.** Рассмотрим особенности дошкольного и девятилетнего обязательного образования как начальные этапы образования в Китайской Народной Республике.

Дошкольное образование, как правило, начинается в возрасте трех лет в детском саду. Как правило, оно делится на три этапа: 3-4 года, 4-5 лет и 5-6 лет. В детских садах обеспечивают обучение детей в возрасте до 6 лет с целью адаптации к школьной жизни. Обучение в детском саду включает трехразовое питание, игровую деятельность и мероприятия на свежем воздухе.

В соответствии с системой образования КНР все дети школьного возраста должны получать обязательное образование в течение девяти лет. Их родители обязаны разрешить своим детям получать это образование, поэтому возникло название «обязательное образование».

Модель обязательного образования можно разделить на три этапа (Табл. 1).

Таблица 1 – Этапы обязательного образования

| Этап | Возраст |
|---|---|
| Базовый начальный | 1-3 классы |
| Расширение начальной школы | 4-6 классы |
| Средняя школа | 7-9 классы |

Большинство регионов КНР внедряют систему «6+3», т.е. шесть лет начальной школы и три года средней школы. Некоторые регионы все еще применяют систему «5+4» или внедряют девятилетнюю последовательную систему. Рассмотрим обязательное образование в Китае по системе «6+3».

На уровне младшей средней школы учащиеся должны изучать следующие курсы: этика и верховенство права, китайский и английский язык, математика, физика, химия, история, география, биология, спорт и здоровье, информационные технологии, музыка, искусство. В некоторых регионах японские или русский язык может изучаться как альтернатива курсам английского языка.

В городских районах из-за несбалансированности образовательных ресурсов родители часто решали записать ребенка на школьный экзамен в среднюю школу. В настоящее время система тестов при отборе школ в основном отменена и заменена на определение школы по месту жительства учащегося. Тем не менее, дисбаланс в образовательных ресурсах все еще существует, что заставляет родителей обращаться к индустрии недвижимости, надеясь приобрести жилье рядом с высококачественными школами.

Сторонники девятилетней последовательной системы полагают, что она поможет поддержать последовательность преподавания и обучения. В контексте девятилетней последовательной системы так называемая начальная школа является всего лишь простой модернизацией образования [1].

Учебный день китайского школьника в среднем длится 9 часов. Это объясняется высокой загруженностью школьников. Изучение китайского языка представляет определенные трудности: школьникам необходимо выучить до пяти тысяч иероглифов, чтобы читать на родном языке (всего иероглифов около 50 тысяч).

В 2012 г. в Китае принята и реализуется программа, которую можно назвать непрерывным курсом информационных технологий (ИТ), охватывающим всех учащихся на всех ступенях школьного образования. Согласно этому документу, основная цель школьного курса ИТ состоит в формировании, развитии и совершенствовании информационной грамотности учащихся, выражающейся в их способности: посредством инструментов ИТ получать, обрабатывать, выражать и передавать информацию, управлять информационными ресурсами; выражать свои взгляды, обмениваться мнениями, развивать сотрудничество и решать практические задачи в учебе и жизни с помощью ИТ; понимать сущность изменений, происходящих в современном обществе под воздействием ИТ, соблюдать нормы и правила информационного общества.

Курс «Информационные технологии» в начальной школе имеет следующую структуру:

– базовый модуль «Введение в ИТ» (72 ч);

– дополнительный модуль «Знакомство с разработкой алгоритмов и программированием» (36 ч);

– дополнительный модуль «Знакомство с роботом» (36 ч).

Вводить изучение предмета «Информационные технологии» рекомендуется с 3-го класса; минимальное время, отводимое на его изучение составляет 1 академический час. Базовый модуль «Введение в ИТ» ориентирован на учащихся 3–4-х классов. В нем раскрываются темы «Аппаратное и программное обеспечение», «Обработка и запись информации», «Всемирная паутина и обмен информацией».

Изучение ИТ в начальной школе Китая осуществляется в рамках самостоятельной учебной дисциплины, хотя при этом и подчеркивается, что изучение ИТ не должно вестись изолированно от других дисциплин: знания и умения, получаемые на занятиях по ИТ, должны иметь практическую направленность, демонстрируя школьникам возможность и целесообразность их применения при изучении других предметов, во внеурочной и внешкольной жизни [2].

**Заключение.** В школьное расписание китайского школьника также включены три урока физкультуры в неделю, из которых один урок –футбол; два урока музыки и один дополнительный час музыкальных занятий; рисованию и науке (интегрированный курс физики, химии и биологии) отдается по два урока в неделю; обществознанию, ОБЖ и информатика – по одному уроку в неделю.

**Список цитированных источников:**

1. Образование Китайской Народной Республики Введение в образование с момента основания Китайской Народной Республики / ВикипедиЯ Свободная энциклопедия中华人民共和国教育 / 维基百科 [Электроннй ресурс]. – Режим доступа: https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%B8%AD%E5%8D%8E%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%85%B1%E5%92%8C%E5%9B%BD%E6%95%99%E8%82%B2. – Дата доступа: 12.01.2020.

2. Босова, Л.Л. Школьная информатика в Китае: идеи, которые могут быть нам полезны // Наука и Школа. – № 1. – 2016. – С.112-120.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ)

**Линкевич А.В.,** студентка 4 курса,
**Кунтыш М.Ф.,** канд. филол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В процессе обучения младший школьник постоянно направлен вниманием к учебно-научным текстам, что предназначено содержанием обучения, существующими концепциями образования. «Важно, чтобы ученик мог определить главную мысль, выразить в связной речи научную информацию, раскрыть свое понимание понятия или термина» [1]. Из этого следует, что у младшего школьника должны быть сформированы необходимые для этого умения. Поскольку он должен не только научиться читать вслух и про себя, но и использовать умение чтения для поиска нужной информации в тексте для того, чтобы получать необходимые знания, усваивая материал других дисциплин, обогащать свой читательский опыт и интеллект.

Целью нашего исследования является формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом лингвистического характера.

Материалом послужили учебно-научные тексты из энциклопедии для детей «Языкознание» и адаптированные тексты из учебника по когнитивной лингвистики.

Использовались методы эксперимента, беседы, сравнение. По форме фиксации информации приведены статистические данные.

Полный цикл педагогического эксперимента был проведен с учащимися 4 класса ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска». На констатирующем этапе эксперимента учащимся был предложен следующий текст об ученых и задания к нему, на выполнение которых было отведено 30 минут.

Текст

Рубен Иванович Аванесов (1902-1982) — крупный ученый в области русской фонетики (раздел науки о языке, в котором изучаются звуки, ударения, слог) и орфоэпии (учит правильно произносить слова). Вместе с другим ученым, Сергеем Ивановичем Ожеговым, он впервые создал словарь-справочник «Русское литературное произношение». С 1983 года книга называется «Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы». Этот словарь известен многим, так как в нем указано, как правильно произносить то или иное слово. А верное произношение — признак культуры человека [2, с.322].

Задания к тексту

1. Как вы думаете, при изучении каких разделов вам поможет словарь, созданный Р.И. Аванесовым?
2. Сформулируйте 2 вопроса к прочитанному тексту.
3. Верное произношение – это?
4. Почему словарь Рубена Ивановича Аванесова очень популярен?
5. Какую информацию можно узнать из второго предложения?
6. Представьте себе, что вы слышите слова «арахи´с», «свекла´», «поло´жил» и другие. Как вы воспринимаете такую речь? Как вы думаете, нужно ли людям, которые делают неверные ударения в словах, понимать, что это ошибка и исправляться или нет? Сформулируйте свой ответ в виде небольшого сочинения-рассуждения.

На диаграмме показаны результаты выполнения заданий.

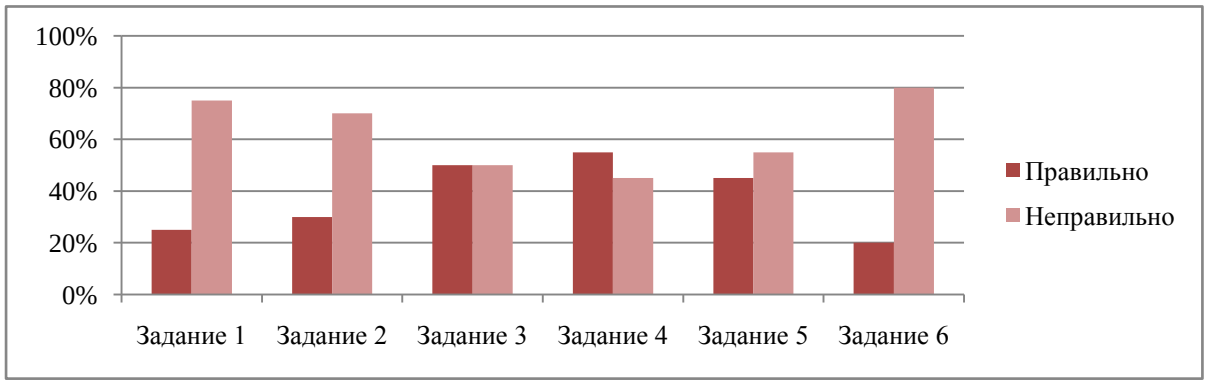



*Рисунок 1.*Результаты выполненных заданий на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Явные трудности возникли у большинства учеников класса при выполнении первого, второго и третьего заданий. По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что формирующий этап эксперимента должен включать задания, направленные на совершенствование умений понимания текста, и задания на повторение учебного материала.

Предварительная работа состояла в подборе и необходимой адаптации научных текстов и в специальном отборе приемов, которые будут применяться для работы с текстами в соответствии с их лингвистическим содержанием. Мы опирались на классификацию учебно-научных текстов лингвистического характера М.М. Разумовской,

которая выделяет следующие виды текстов: о выдающихся лингвистах, высказывания о языке, о фактах истории языка, определение лингвистических понятий, описание лингвистических понятий, рассуждение на лингвистическую тему, правило. Результат проделанной работы мы представили в виде таблицы, фрагмент которой выглядит следующим образом:

*Таблица 1.* Примеры учебно-научных текстов и приёмы работы с ними

| Вид текста | Примеры учебно-научных текстов лингвистического характера | Приёмы работы с текстом |
|---|---|---|
| 2.Тексты - рассуждения на лингвистическую тему | Многозначность слова<br>Словам любого естественно языка свойственна *многозначность*, многосмысленность. Нет такого языка, в котором каждому словесному знаку соответствовало бы только одно значение (учёные называют такое соответствие одно-многозначным).<br>Многие слова русского языка имеют не по одному, а по два-три значения, некоторые – по десятку и более. Например, глагол идти может быть употреблён более чем в 20 значениях: *По дороге идёт мальчик; Поезд идёт быстро; Из трубы идёт дым; Гвоздь не идёт в стену*. и т.д. [2, с.63] | - выборочное чтение текста по конкретному заданию;<br>- нахождение в тексте вопросов на ответы учителя;<br>- формулирование учащимися вопросов (репродуктивного характера) по материалу текста;<br>- осмысление заголовка параграфа, заголовка текста;<br>- объяснение новых терминов;<br>- сопоставление структуры текста с планом, данным учителем;<br>- сжатое изложение прочитанного текста;<br>- беседа. |

На контрольном этапе педагогического эксперимента учащимся был предложен текст о выдающихся отечественных лингвистах и соответствующие задания к нему. Выявлено, что дети стали лучше усваивать материал, о чем свидетельствуют статистические данные, приведенные в диаграмме. Большинство учеников, примерно 70-75%, смогли верно ответить на вопросы к тексту, быстро нашли нужную информацию.

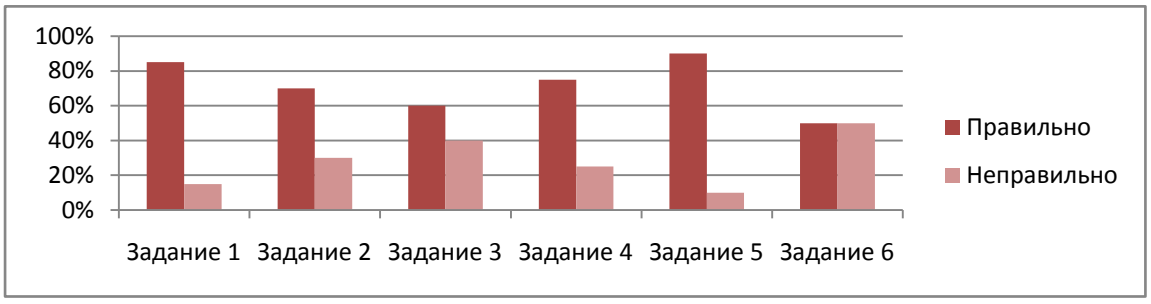



*Рисунок 2.* Результаты выполненных заданий на контрольном этапе педагогического эксперимента.

Таким образом, для формирования читательской компетенции учащихся младших классов можно использовать учебно-научные тексты лингвистического характера. Кроме формирования читательской компетенции (знаний, умений и навыков, позволяющих человеку подбирать, ясно понимать, образовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно использовать ее в личных и общественных целях). Учениками будет усваиваться информация о науке и языке в целом, что будет способствовать лучшему усвоению материала в дальнейшем и укреплению уже ранее изученного. Ведь обращение к текстам, содержащим сведения о лингвистах и их науч-

ных достижениях, позволяет учащимся узнать имена великих отечественных ученых, а так же уметь оценивать научный вклад, соотносить научные знания с практикой их применения в процессе обучения русскому языку. Лингвистические тексты способствуют усвоению теоретического материала, расширяют кругозор учащихся сведениями о том, как возник язык, формируют речевые умения учащихся в процессе создания собственного суждения на основе учебно-научного лингвистического текста, а также участвуют в формировании читательской компетенции младших школьников.

**Список цитированных источников:**

1. Методическое письмо «О преподавании учебных предметов начальной школы в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования». – Режим доступа: http://www.kros.ru/educ/nach-sch.2.php.

2. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. — 3-е изд., перераб. и доп./ Глав. ред. М.Д. Аксёнова. — М.: Аванта+, 1999. – 704 с: ил.

## РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ПОДБОРУ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Линкевич А.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

В современном стремительно меняющемся мире человеку необходимо учиться в течение всей своей жизни. Поэтому одним из условий самообразования, которое приведет к гарантированному успеху, является сформированность ключевых читательских компетентностей. Уровень овладения учащимися ключевыми компетентностями напрямую зависит от качества образования по чтению в начальной школе.

Целью данной работы является введение в учебный обиход учебно-научных текстов по современной лингвистике.

На сегодняшний день исследование учебных текстов с лингвистической точки зрения является актуальным, потому что далеко не все проблемы, важные для оценки лингвистических явлений в структуре разных уровней учебных текстов, получили свое решение и не все варианты данного типа текстов оказались объектом анализа.

Читательская компетенция включает следующие компоненты:

1. Владение техникой чтения;
2. Владение приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения;
3. Знание книг и умение их самостоятельно выбирать;
4. Эстетическое отношение к действительности, отражённой в художественной литературе;
5. Сформированность нравственных ценностей и эстетического вкуса, понимание духовной сущности произведений.

В результате овладения данными компонентами читательской компетентности у учащихся должен сформироваться осмысленный читательский навык. Под навыком чтения подразумевают:

- правильно прочитать слова;
- понять смысл текста;
- выразительно читать;
- выдержать оптимальный темп чтения.

Предопределённость научных учебных текстов для чтения, возможность неоднократно повторно обращаться к ним в процессе усвоения содержания обеспечивают условия для успешного решения планируемых учебных задач.

По УМК под редакцией М.М. Разумовской можно выделить следующую классификацию учебно-научных текстов [1] (рис. 1):

Рисунок 1– Классификация учебно-научных текстов

С учетом данной классификации были проработаны тексты научного характера. За основу мы взяли научные тексты В.А. Маслова и адаптировали их для чтения младшими школьниками. Проанализируем один из них – текст-рассуждение на лингвистическую тему «Значение и смысл»:

В русском языке слово *петух* имеет «значение» и «смысл». Его «значение» – это все птицы, имеющие определённый внешний вид: ходячая (а не летающая) птица, самец, с красным гребнем на голове и шпорами на ногах. «Смыслом» же слова петух будет не только его животная характеристика, а нечто иное (хотя, разумеется, находящееся в соответствии со «значением»):

а) домашняя птица;

б) самец;

в) птица, поющая определённым образом и своим пением отмечающая время суток;

г) птица, которая получила название из-за своего особенного пения: петух от глагола *петь*;

д) вещая птица, с которой связано много поверий и обрядов [2, с.29].

К данному тексту можно применить следующие приёмы и задания, позволяющие сформировать читательские компетенции:

- выборочное чтение текста по конкретному заданию;
- нахождение в тексте ответов на вопросы учителя;
- формулирование учащимися вопросов по материалу текста;
- осмысление заголовка текста;
- объяснение незнакомых терминов;
- сопоставление структуры текста с планом, данным учителем;
- сжатое изложение прочитанного текста;
- беседа по тексту.

Вопросы и задания к тексту:

1. Охарактеризуйте название текста.
2. Какое слово характеризуется в тексте?
3. Какое «значение» даётся слову *петух*?

4. Каков «смысл» слова *петух*?
5. От какого глагола образовано слово *петух*?
6. Какую информацию можно узнать из последнего предложения?
7. Подготовьте небольшое сообщение о поверьях и обрядах, связанных с петухами.
8. Чем «значение» и «смысл» отличаются?
9. Как думаете, нужно ли знать «значение» слова и его «смысл»?

Подобные задания будут способствовать улучшению навыков чтения текстов лингвистического характера и расширению кругозора младших школьников. Благодаря текстам лингвистического характера, которые могут применяться на уроках русского языка и литературного чтения, будет лучше повторяться и усваиваться учебный материал. А так же учащиеся получают лингвистические знания, расширяют кругозор, увеличивается интерес к чтению и узнаванию новой информации, улучшается понимание научных текстов.

Проведенная работа позволяет сделать выводы о том, что лингвистические тексты помогают осваивать теоретический материал, расширяют кругозор учащихся сведениями по истории языка, формируют речевые умения учащихся. Систематическая работа с научным текстом лингвистического характера позволит повысить интерес учеников к чтению, поможет воспитать из младшего школьника квалифицированного читателя. Следовательно, формируются читательские компетенции.

**Список цитированных источников:**

1. Методическое пособие к учебнику «Русский язык. 5 класс» / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 217 с.

2. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В. А. Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

## ЗВУКОВАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ЯЗЫКОВАЯ ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМИ УМЕНИЯМИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

**Лукьянцова П.О.,** учащаяся 2 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шабадрова Н.М., преподаватель

**Введение.** Во все времена человек, владеющий грамотной речью, выделяется среди людей. Речь точно указывает, в какой среде вырос и общается говорящий, каков его культурный уровень, кругозор, интеллект. Это подтверждает и изречение древнегреческого философа Сократа: «Заговори, чтобы я тебя увидел». В период дошкольного детства ребенок овладевает только одной формой речи, устной речью. Для того, чтобы выработать у ребёнка хорошую речь, обеспечить чёткое и благозвучное произношение слов и каждого звука в отдельности, необходимо развивать его артикуляционный аппарат, речевое дыхание, совершенствовать фонематический слух, учить его слушать речь, различать звуки не только при произношении, но и на слух, правильно воспроизводить их в слове [4, с.35]. Поэтому работа над звуковой культурой речи должна проводиться целенаправленно и систематически. Она невозможна без упражнений, направленных на отработку чёткого произношения звуков, ясной дикции, постановку речевого дыхания.

**Основная часть.** Понятие звуковой культуры речи, задачи работы по ее воспитанию раскрываются О. И. Соловьевой, А. М. Бородич, А. С. Фельдберг, А. И. Максаковым, М. Ф. Фомичевой и другими в учебных и методических пособиях.

Процесс овладения звуковым строем русского языка детьми дошкольного возраста изучен и описан в работах А.Н. Гвоздева, В.И. Бельтюкова, Д.Б. Эльконина, М.Е. Хватцева, Е.И. Радиной [1, с 176].

На базе ГУО «Ясли - сад № 44 г. Орши» было проведено диагностическое исследование состояния развития звуковой культуры речи у детей раннего возраста, предложенное Стребелевой Е.А., Серебряковой Н.В. и Максаковым А.И. [2;3]. В исследовании принимали участие 16 детей в возрасте 2-3 лет (из них 7 мальчиков и 9 девочек).

Исследование звуковой культуры речи детей раннего дошкольного возраста обеспечивает выявление следующих параметров развития речи: 1) уровня фонематического восприятия; 2) типов нарушения произношения слов; 3) уровня сформированности языкового синтеза и анализа.

Исследовательская деятельность проходила в три этапа с сентября 2019 г. по январь 2020 г. На констатирующем этапе исследования звукопроизношения воспитанникам были предложены следующие задания: «Повтори», «Покажи картинку», «Кто как кричит», «Эхо», упражнения на развитие речевой моторики («удивиться», «рассердиться», «толстячок», «худышка»), упражнения на развитие артикуляционной моторики (выполнение движений по подражанию), упражнения на развитие речевого дыхания. Задания предлагались в индивидуальной игровой форме, что позволило получить наиболее достоверные и объективные данные.

Анализ результатов показал, что у 25% детей высокий уровень сформированности умений звуковой речи. Низкий уровень у 19% детей. Основная часть детей имеют средний уровень сформированности умений звуковой культуры речи – 56%.

Результаты исследования вызвали необходимость создания дополнительных условий для развития звуковой культуры речи в раннем возрасте. С этой целью были подобраны игры, задания и упражнения на формирующем этапе исследования: наборы предметных картинок на каждый звук (в начале, в середине, в конце слова), диагностические материалы, дидактические игры на усвоение, закрепление правильного произношения звуков («Добрые друзья», «Помоги собрать вещи», «Звуковые дорожки», «В гостях у звука»), игры на развитие речевого слуха («Похожие звуки», «Поймай звук»,», «Где спрятался звук?», «Какие звуки ты слышишь?», «Как гудит транспорт?»), игры на развитие интонационной выразительности и развития фонематического слуха («Отзовись», «Забей гвоздик молоточком» «Дует ветер») и другие. Использовались наглядно-дидактические пособия, комплексы артикуляционной и пальчиковой гимнастики, пособия и комплексы упражнений на развитие речевого дыхания.

Из сказанного становится очевидным то, что именно дидактические игры целенаправленно и регулярно проводимые с детьми для развития звуковой культуры речи являются весьма эффективными.

В работу были включены законные представители детей, с которыми проводились консультации. Родителям предлагались индивидуальные задания для выполнения с детьми дома, были разработаны рекомендации для помощи при выполнении заданий с детьми, что способствовало наилучшему закреплению изученного материала на занятиях по развитию речи в дошкольном учреждении.

Совместная работа показала положительные результаты. Улучшилось качество речи детей, произношение стало более четким (по возрасту), дети в значительной степени овладели речевым дыханием, научились экономно расходовать воздух во время речевых упражнений.

При проведении контрольного эксперимента было выявлено, что уровень сформированности умений звуковой культуры речи в группе изменился (рисунок 1).

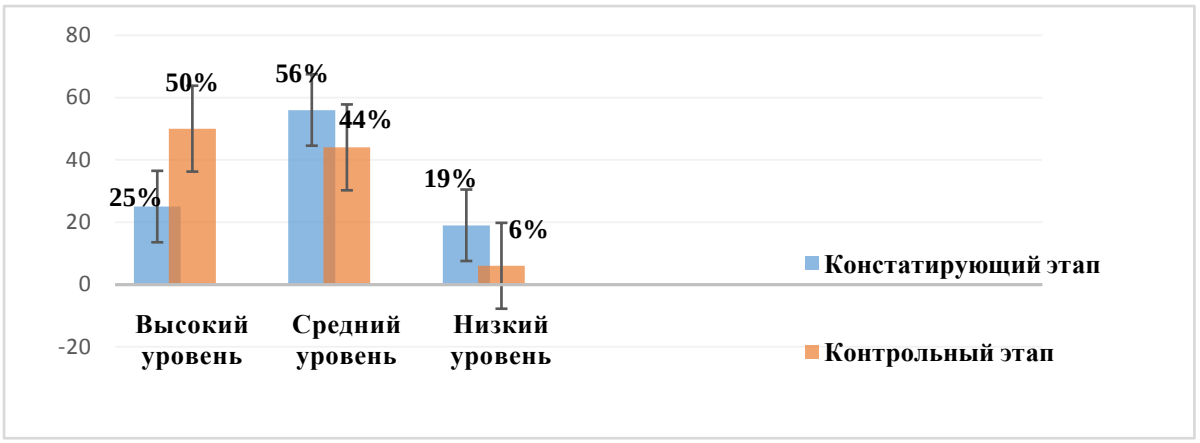



Рисунок 1 – Сравнительный анализ показателей сформированности умений звуковой речи

Таким образом, на основании полученных результатов, можно сформулировать условия эффективного развития звуковой культуры речи, овладения речевыми умениями детей раннего возраста:

- наличие благоприятного психологического климата во взаимодействии с детьми;
- отсутствие физиологических дефектов в строении речедвигательного и речевого аппаратов;
- создание предметной развивающей среды для развития мелкой моторики
- использование эффективных методов и приёмов по развитию звуковой культуры речи в раннем детстве;
- использование потенциала семьи для развития речевых навыков детей.

**Заключение.** Работа над звуковой культурой речи обеспечивает овладение дошкольниками фонетическими средствами языка и осознание этих средств, речевыми умениями, что дает ребенку возможность использовать речь как средство общения и обеспечивает подготовку к обучению грамоте. Звуковая культура речи охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом. Нормальное функционирование речедвигательного и слухового аппаратов, наличие полноценной окружающей речевой среды – неотъемлемые условия своевременного и правильного формирования звуковой культуры речи в раннем детстве.

**Список цитированных источников:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 400с.

2. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А. И. Максаков. - Изд. 2-е. - Москва: Мозаика-Синтез, 2006. – 67 с.

3. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. - 164 с.

4. Шупикова, А. Говорим правильно и красиво: дидактические игры по формированию звуковой культуры речи у детей раннего возраста / А. Шупикова // Пралеска. – 2004. - №9. – С.35-36.

# РОЛЬ LEGO-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТОЧИВОГО ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ

**Мазнёва Е.В.,** учащаяся 2 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чикованова Е.А., преподаватель, магистр педагогики

Введение. В настоящее время у школьников разных возрастных групп отмечается снижение интереса к обучению. Отдельную тревогу у учителей школ вызывают уроки литературного чтения, т.к. у обучающихся упал интерес и желание знакомиться с художественной литературой. Это объясняется рядом причин: книга перестала быть основным источником в познании окружающего мира в век информационных технологий; чтение – это мыслительный процесс, осуществляющийся с помощью волевых усилий, однако зачастую приложить усилие времени не хватает, нередко чтение книг ассоциируется с скукой [1]. Задача учителя (и в первую очередь, учителя начальных классов) заинтересовать школьника книгой, сделать чтение увлекательным, это значит, найти и применить в образовательном процессе техники и технологии, способствующие повышению мотивации к чтению книг. Чтобы появилось желание читать, обучающихся необходимо увлечь и вовлечь в процесс чтения, «спровоцировать» их на это действие. Данную возможность предоставляет образовательная среда Lego. Проблема проведённого исследования состоит в изучении эффективности применения Lego-технологии на уроках литературного чтения в начальной школе с целью формирования у обучающихся мотивации к чтению художественных произведений. В процессе исследования были использованы следующие методы сбора и обработки данных: наблюдение, опрос, изучение продуктов деятельности обучающихся, анализ и сопоставление полученных данных.

Основная часть. Опрос учителей начальных классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г.Орши» показал, что 100% из них отмечают снижение интереса к чтению у обучающихся и считают этот факт основной проблемой образовательного процесса в начальной школе. Опрос обучающихся 2 «Б» класса ГУО «СШ № 2 г. Орши» (23 человека), проведённый в октябре 2018 года, позволил выявить причины, по которым они не интересуются чтением: «скучно» – 33,7%, «компьютерные игры интереснее» – 21,8%, «лучше посмотреть телевизор» – 20,3%, «того, про что написано, не бывает в жизни» – 13,6%, «просто не читаю» – 8,4%. Данные ответы учащихся начальной школы были положены в основу построения индивидуальной учительской траектории обучения литературе. Выбор технологии обучения основывался на ряде моментов: для обучающихся учебный материал должен быть интересным, увлекательным, они должны сами активно участвовать в уроке, необходимо показать школьникам, как применить полученные знания в своей жизни. Данные условия наиболее полно, на наш взгляд, реализуются в образовательной среде Lego, работа в которой способствует развитию интеллекта обучающихся, их воображения, творчества, мелкой моторики, речи и т.д., а что самое важное – Lego-технология интересна обучающимся, находит у них отклик, воздействует на школьника и способствует его разностороннему развитию.

На уроках литературы используются разные наборы конструктора серии Lego Education, которые позволяют обучающимся создавать модели, образы литературных персонажей. Такое конструирование вызывает положительные эмоции, энтузиазм, увлекает младших школьников работой над художественным произведением, позволяет каждому продемонстрировать свою индивидуальность и творчество, наборы Lego позволяют учитывать преобладание наглядно-образного мышления у младших школьников. Понятно, что Lego-конструирование выполняет вспомогательную роль на уроках литературы, однако, благодаря Lego-технологии, формируется интерес к изучаемым

реалиям, а также у учителя появляется возможность показать особенности применения полученных знаний в определённых жизненных ситуациях.

Конструктор Lego можно эффективно использовать на любом этапе урока литературного чтения в начальной школе: от организации начала урока до заключительной рефлексии. Изучение лирических стихотворений вызывает определённые трудности восприятия: не всегда обучающимся интересен сюжет произведения, в котором преобладают эмоции, чувства, настроение. Привлечь внимание школьников к изучению такого рода произведений помогают наборы «Эмоциональное развитие», «Lego-экспресс»: школьники, самостоятельно конструируя, определяют эмоциональный настрой произведения, выстраивают конструктор-«эмоции» в соответствии со стихотворной тональностью. При затруднении определиться с настроением произведения учитель обращается к «эмоциям» из конструктора, демонстрирует их, не называя, таким образом обучающиеся определяют настроение по неявной подсказке. Наблюдение показало, что школьникам нравится создавать к лирическому произведению «эмоциональный» фильм: «эмоции» выстраиваются в ряд по мере появления в произведении; школьники вместе с учителем или в группах обсуждают проблемные вопросы: что нужно изменить в изучаемом произведении, чтобы одна эмоция (например, удивление) заменила другую (например, грусть), сработает ли это в реальной жизни, от кого (чего) зависит настроение. Работая над выразительностью при чтении стихотворений, школьники предлагают друг другу ту или иную сконструированную «эмоцию», которую необходимо отразить при чтении, таким образом, в работу с лирическими произведениями учителю удаётся включить и учащихся. 89,3% учащихся 3 «Б» класса ГУО «СШ № 2 г. Орши» отметили, что им нравится «управлять» эмоциями произведения, «даже у самих настроение поднимается».

С увлечением конструируют обучающиеся сцены из прочитанных художественных произведений. Такой вид работы формирует навыки вдумчивого, осмысленного чтения, наблюдательности, необходимые для воссоздания деталей окружающей среды, способствует развитию речи школьников. С помощью данного приёма школьники представляют классу сюжеты самостоятельно прочитанных книг, в конце четверти устраивают Lego-викторину по изученным произведениям, воссоздавая определённые сцены и задавая наводящие вопросы одноклассникам, тем самым подводя их к определению загаданного художественного текста. Конструирование сцен эффективно при таких видах творческих работ на уроках, как «Придумай концовку», «Измени место действия», «Измени концовку рассказа/сказки», «Введи нового героя», «Замени героя произведения» и т.д.

Заключение. Использование разнообразных наборов серии Lego Education на уроках литературного чтения имеет ряд преимуществ. Опрос учителей выявил следующие положительные моменты: Lego-технология способствует проявлению познавательной активности обучающихся – 95,4% опрошенных, мотивирует на знакомство и работу с художественными произведениями – 100%, способствует формированию устойчивого интереса к чтению произведений художественной литературы – 87,4%; единственный «минус», который был отмечен учителями (79,1%) – высокая цена отдельных наборов Lego. Наблюдение за использованием образовательной среды Lego проводилось на протяжении октября 2018 г. – декабря 2019 г. Анализ продуктов деятельности обучающихся сначала 2-ого, затем 3-его классов (ответы на вопросы, представления книг, результаты выполнения творческих заданий и др.) свидетельствует о положительной динамике в работе с художественными произведениями в Lego-среде: учащиеся более активно работают на уроках, высказывают желание самостоятельно познакомиться с произведением, чтобы потом представить его в классе. Опрос, проведённый среди обучающихся 3 «Б» класса в декабре 2019г., продемонстрировал, что 89,7% третьеклассников читают все книги, дополнительно рекомендуемые учителем;

100% отмечают, что уроки литературы с использованием Lego «самые интересные». Таким образом, организация занятий литературного чтения в образовательной среде Lego способствует формированию у обучающихся начальной школы мотивации к чтению художественный произведений.

**Список цитированных источников:**

1. Журавель, Н. Опыт использования конструктора Lego на уроках литературного чтения в начальной школе / Н.Журавель // Международный образовательный портал МААМ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Электронный ресурс https://www.maam.ru/detskijsad/opyt-ispolzovanija-konstruktora-lego-na-urokah-literaturnogo-chtenija-v-nachalnoi-shkole.html. – Дата доступа: 17.01.2020.

## ПРИЁМЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЗАДАЧИ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННУЮ

**Малиновская Л.А.,** учитель математики
(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)

Основной целью обучения математики первого отделения вспомогательной школы является: формирование базовых, практических и функциональных компетенций, создающих условия для коррекции познавательного развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, овладения ими минимумом знаний, умений, способов деятельности, необходимых в повседневной жизни и для социальной бытовой и трудовой адаптации. Поэтому в настоящее время важно не заучивание теории, а способность применять знания на практике.

Реализовать данное требование на уроках математики помогают практико-ориентированные задачи.

Практико-ориентированными задачами называют математические задачи, в содержании которых описаны ситуации из окружающей действительности, связанные с формированием практических навыков использования математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни, в том числе с использованием материалов краеведения, элементов производственных процессов.

Решение практико-ориентированных задач тогда эффективно, когда учащиеся встречались с описываемой ситуацией в реальной действительности: в быту, на экскурсии, при изучении других предметов. Эффективным средством является широкое использование наглядности: фотографий, слайдов, плакатов, рисунков и т.д.

Математика относится к очень сложным предметам. Ребенок не всегда понимает учебный материал, часто не видит связи математики с окружающей жизнью, испытывает во время обучения негативные эмоции.

Действительно, ученик часто задает вопрос: а зачем мне это надо? Этот вопрос мы слышим и на уроке математики, и на любом другом. Нам, учителям, важно дать ученику ответ, что знания необходимы для решения важных задач, с которыми нас постоянно сталкивает жизнь.

Соответственно возникает вопрос, как преподавать, чтобы внешняя мотивация учения превратилась во внутреннюю необходимость и потребность ученика совершенствовать свои знания?

Ответом на вопрос «Как?» является выбор технологии, методов обучения, форм и приёмов. По сути, это – средство, либо алгоритм решения любой задачи.

Одним из таких средств и является использование в обучении практико-ориентированных задач. То есть задач, которые помогут адаптироваться в жизни, которые затрагивают их личные интересы.

Значит, цель применения практико-ориентированных задач: научить учащихся использовать накопленные знания в жизни. Но здесь сталкиваемся с проблемой: достаточно ли в учебниках по разным предметам таких задач? Ответ очевиден.

Таким образом, предметное содержание наших учебников необходимо наполнить практико-ориентированными задачами. И один из путей решения – преобразование задач из учебника в практико-ориентированные задачи.

Как же разработать практико-ориентированную задачу? Структура практико-ориентированной задачи, предполагает, как правило, наличие 5 компонентов:

- стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение);
- задачная формулировка (указывает на деятельность ученика, необходимую для выполнения задания);
- источник информации (содержит необходимый материал для успешного выполнения задания);
- задание содержит вопросы по работе с данной информацией или представляет собой бланк для выполнения задания структурированного ответа;
- инструмент оценивания – это или модельный ответ, или оценочный бланк, ключ.

Можно выделить несколько способов преобразования. Например, добавить жизненную ситуацию или задание на межпредметные связи или задание с профориентационной направленностью. Особое внимание уделяется стимулу, который является основой моделирования жизненной ситуации. Он должен быть кратким, не отвлекать учащегося от содержания задания.

Давайте рассмотрим пример.

Задача: «Определите периметр прямоугольника со сторонами 18 м.

и 10м. Ответ запишите в сантиметрах».

Как вы думаете, будет интересно ученику решать такую задачу?

Преобразуем эту предметную задачу в практико-ориентированную с опорой на вышеназванную структуру.

«Представьте себе, что Вы мастер по настилу полов. Сколько сантиметров плинтуса надо купить для комнаты прямоугольной формы со сторонами 18 м. и 10 м.?». Итак, стимул есть. А чтобы привлечь детей к поиску информации в дополнительных источниках, можно дать информацию о том, что плинтуса бывают разной длины. И тогда наша задача может иметь следующее содержание:

«Представьте себе, что Вы мастер по настилу полов. Сколько сантиметров плинтуса надо купить для комнаты прямоугольной формы со сторонами 18 м. и 10 м.. Какой длины плинтуса выгодно купить?».

Таким образом, используя сразу 2 приёма (добавление жизненной ситуации и межпредметных связей), предметная задача преобразовывается в практико-ориентированную,

Предлагаю рассмотреть задания из опыта работы: практико-ориентированные задачи на разных этапах урока.

**Устный счет**

Таксист за месяц проехал 10000 км. Стоимость 1 л. Бензина 27 руб. Средний расход бензина на 100 км составляет 7 литров. Сколько рублей потратил таксист на заправку автомобиля?

**Изучение нового материала**

Больному прописано лекарство, которое нужно принимать по 0,5 г 4 раза в день в течение 3 дней. В одной упаковке 10 таблеток лекарства по 0.5 г Какого наименьшего количества упаковок хватит на весь курс лечения?

**Закрепление нового материала**

Плата за мобильный телефон составляет 250 р. В месяц с тарифом «Безлимитище». В следующем году она увеличится на 5 %. Сколько рублей придется платить ежемесячно за телефон в следующем году?

**Игра «Магазин»**

Мама на ужин хочет приготовить летний салат для вашей семьи. Нужно купить 500г помидоров, 500 г огурцов , 200 г зеленого лука, 50 г сметаны. Какова будет стоимость салата?

**Игра «Мастерская»**

Определите, какой финансовый расход должна понести семья, чтобы произвести самостоятельно следующие ремонтные работы в комнате

1) застелить пол линолеумом;

2) покрасить потолок, приклеить потолочный плинтус;

3) поклеить обои на стены

Размер комнаты: длина – 6 м, ширина – 4 м, высота – 2,5 м

Таким образом, систематическая работа с учащимися с особенностями психофизического развития по решению и конструированию практико-ориентированных задач и использование разнообразных приёмов позволяет добиться овладения учащимися системой доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии. Поэтому необходимо составлять такие задачи и определять их место на уроках математики.

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Митькова Т.К.,** студентка 4 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Батура И. Н., старший преподаватель

*Введение.* Сегодня широкий круг исследователей видит арт-педагогику одним из самых приоритетных направлений современной педагогической науки как способ компенсировать уже устоявшуюся стандартизацию образования и воспитания, воспитать личность с широким кругозором и эстетическим вкусом.

Проблематика данного исследования заключается в том, что на сегодняшний день система образования и воспитания активно делает запрос на инновационные психолого-педагогические технологии, стимулирующие свободное творческое развитие личности, приобщающие к нормам общественной культуры, создающие условия психосоматического благополучия. Арт-педагогика может стать одним из самых успешных направлений в этой сфере по мнению многих исследователей.

*Основная часть.* Под арт-педагогикой понимается самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Сущностью арт-педагогики является точка зрения о том, что в процессе воспитания и обучения развивается художественная культура человека, что помогает ему в дальнейшем успешно овладевать практическими умениями в разнообразных видах деятельности [2].

Целью арт-педагогики как синтеза двух областей науки (искусства и педагогики) является обеспечение оптимального сочетания теории и практики воспитания, обучения и развития людей посредством искусства и художественно-творческой деятельности.

Арт-педагогика активно взаимодействует с довольно широким кругом наук, применяя их разработки в своей теории и практике, развивая содержание и реализуя поставленные задачи. Так, аксиология, философия, этика, эстетика дают сильные преимущества в развитии арт-педагогики и поисках наиболее эффективных путей в развитии разносторонней личности. Основываясь на личностно-ориентированном подходе, выбирая средства искусства и методы общения, арт-педагогика определяет единственно верный путь – «субъектно-субъектные отношения», который предполагает сотрудничество и оптимизацию творческих способностей. Арт-педагогика поднимает огромный пласт не использованных ранее возможностей активизации воспитания, обучения и развития личности с помощью различных видов искусства [3].

Социально-нравственное воспитание – это целенаправленный процесс активного вхождения ребенка в социальную среду, когда происходит усвоение моральных норм, ценностей, формирование социально-нравственного сознание ребенка, развитие нравственных чувств и привычки поведения. Важнейшей составляющей социально-нравственного воспитания ребенка старшего дошкольного возраста выступает эмоциональная сфера. Общение и взаимодействие с окружающими будет только тогда эффективным, когда его участники способны не только понимать эмоциональное состояние друг друга, но и управлять своими собственными эмоциями.

Воспитание сочувствия, отзывчивости, гуманности являются главенствующей частью социально-нравственного воспитания. Ребенок, который понимает чувства другого, умеет адекватно и активно откликаться на переживания окружающих, стремится оказать помощь человеку, попавшему в сложную ситуацию, не будет проявлять агрессию. В старшем дошкольном возрасте развивается четкая избирательность восприятия в отношении к социальным явлениям и объектам. Повышенное внимание связано с ориентировкой во внешней среде и с эмоциональным отношением к ней. Содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие это в повышение, с возрастом изменяются. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенные социальные явления. Ребёнок старшего дошкольного возраста использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Однако даже ребёнку старшего дошкольного возраста трудно сосредоточиться на чём-то однообразном. А вот в процессе игровой или творческой деятельности внимание может быть достаточно устойчивым.

К концу дошкольного возраста преобладает высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление. Данная форма мышления является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий. Таким образом, ребенок старшего дошкольного возраста может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления. Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения [1].

Игра и творческая деятельность требуют заранее выработать определенную линию своих действий. Поэтому они в значительной степени стимулируют совершенствование способности к волевой регуляции поведения. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми и сверстниками.

Постепенно ребенок усваивает моральные оценки, начинает учитывать последовательность своих действий, прогнозирует результат и оценку со стороны взрослого. Дети данного возраста начинают осознавать особенности своих поступков, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок дня оценки себя и окружающих. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя со сверстниками [4].

Ребенок старшего дошкольного возраста хорошо может согласовывать свои действия с действиями сверстников, регулируя свои действия с нормами поведения, принятыми в обществе. В старшем дошкольном возрасте для детей более приоритетным становится одобрение их действий сверстниками и теми, кого дети считают друзьями – любимыми героями сказок, игр и т.д. Поэтому театральные инсценировки и поучительные художественные рассказы из арсенала арт-педагогики оказывают такое большое впечатление на детей. Дети впитывают пример поведения их любимых героев и переносят этот опыт в реальную жизнь.

*Вывод.* Сущность социально-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами арт-педагогики раскрывается с позиций гармонического развития творческих и духовных потребностей формирования социально-нравственной культуры, позитивного эмоционального состояния, воспитания сочувствия, желания оказать посильную помощь, способствующие развитию гуманистического поведения, стимулирующих потребность в проявлении положительной социально-нравственной активности.

**Список цитированных источников:**

1. Верховодова, Р.А. Зарубежный опыт. Арт-педагогика как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология / Р.А. Верховодова, Р.А. Галустов; под ред. Р.А. Верховодова –2011. № 1. – С. 15-17.

2. Маковец, Л.А. Арт-педагогика как инновационная технология в образовательном пространстве: Балтийский гуманитарный журнал / Л.А. Маковец. – Балтийск, 2018. Т. 7. № 3(24) – С. 257-260.

3. Шатунова, О.В. Арт-педагогика как новое направление педагогической деятельности / Традиции и инновации в подготовке детей и молодежи к творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства и дизайна: материалы международной научно-практической конференции. Елабуга, 2016. – С. 212-214.

4. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя / Н.Ю. Сергеева. – Чебоксары, 2010. – 4 с.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

**Морецкая М.В.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В современных условиях основной задачей начального образования является формирование развития личности школьников. На сегодняшний день потребность в людях, которые умеют критически мыслить, творчески и нетрадиционно подходить к решению существующих трудностей, возрастает. Именно эта потребность связана со стремительным темпом развития общества.

Главной целью учителей начальных классов является обеспечение развития личности каждого школьника. Современный учитель должен заинтересовать, дать возможность абсолютно каждому ученику проявить себя, свои творческие возможности, развить свои таланты до максимально возможного уровня. Используя творческие зада-

ния можно достичь высоких результатов, так как именно они стимулируют развитие мышления, воображения, познавательной активности.

Вопрос о развития познавательной деятельности средствами творческих заданий у школьников относится к ряду наиболее актуальных проблем. Результаты нашего исследования показали, что, во-первых, в учебных пособиях используется малое количество творческих заданий: 6% во 2 классе и 7 % в 3 классе. Во-вторых, некоторые учителя начальных классов не в полной мере используют творческие задания на уроках. В-третьих, около 60% учащихся отказываются выполнять творческие задания.

Таким образом, можно говорить о том, что проблема формирования развития познавательной деятельности средствами творческих заданий является очень актуальной и требует к себе особого внимания.

В современной методической литературе представлено большое количество классификаций творческих заданий. Самой интересной, на наш взгляд, является классификация А.В. Хуторского, который выделяет когнитивные, креативные и организационно-деятельностные творческие задания [2].

Сущность когнитивных заданий заключается в том, что они ориентированы на развитие и формирование познавательных умений школьников: умения задавать правильные вопросы, находить предпосылки возникновения явлений, умения чувствовать предмет и познавать его изнутри, умения сравнивать предметы, точки зрения. Например, с помощью образных представлений ученику дается возможность стать исследуемым объектом, «переселиться» в него. Данный вид задания формирует способность логического мышления, умение рассматривать явления с различных точек зрения. Задействована не только мыслительная, но и эмоциональная деятельность.

Задание на развитие символического видения дает возможность ученику найти и построить связь между объектом и его символом. Учащемуся необходимо наблюдать за определенным объектом и попытаться изобразить его символ в знаковой, графической, словесной форме, а после объяснить его.

Задание на сравнение каких-либо объектов, понятий, признаков, категорий дает возможность ученику обобщать и систематизировать свои знания, выделять главное, находить общие признаки при формировании каких-либо понятий.

Целью креативных заданий является формирование творческого мышления через получение нового продукта, отыскивание причин возникновения явлений, способность чувствовать окружающий мир, проводить различного рода опыты и эксперименты. Учащиеся создают личный образовательный продукт. Познавательная деятельность при этом осуществляется «по ходу» собственной творческой деятельности.

Для оптимального формирования творческого мышления и воображения обучающихся следует формировать следующие навыки:

- Систематизировать объекты, свойства, ситуации по различным принципам;
- Выявлять взаимосвязи между различными системами;
- Представлять объекты на основании выделенных признаков;
- Выделять противоположные свойства объекта;
- Продуцировать новые идеи;
- Находить общие признаки у группы объектов;
- Оперировать действиями, противоположными по значению;
- Находить решения в нестандартных ситуациях;
- Способность памяти предоставлять необходимую информацию в нужную минуту;
- Анализировать проблемную ситуацию с разных сторон;
- Самостоятельно планировать пути достижения цели;
- Находить и эффективно использовать подсказки;
- Излагать различные точки зрения на один и тот же вопрос;

- Определять причинно-следственные связи;
- Применять различные концепции ориентации в воображаемом пространстве;
- Умение выражать оригинальные идеи, создавать новые;
- Способность дорабатывать детали, тем самым совершенствовать первоначальный замысел;
- Умение видеть проблему там, где её не видят другие учащиеся;

Развитие творческих способностей зависит от стиля проведения урока учителем. Микроклимат в классе должен быть творческим, внимание должно быть уделено каждому ребёнку, учителю необходимо поощрять даже малейшие стремления учащихся в работе над творческими заданиями. Когда отношения между учителем и учеником достигают высокого уровня доверия и открытости, необходимо сравнивать выполненное задание с поставленной творческой задачей в начале.

Для того чтобы развитие познавательной деятельности средствами творческих заданий было эффективным, учителю необходимо стимулировать каждого конкретного своего учащегося:

- создавать ситуации незавершенности или открытости в отличии от точно заданных и контролируемых ;
- делать акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, обобщениях;
- акцентировать и поощрять интересы учащихся;
- разрешать и поощрять большое количество задаваемых вопросов;
- предоставлять учащимся большую свободу в выборе их деятельности, чередовании выполняемых дел;
- подобрать соответствующие методы обучения;
- создавать обстановку, которая будет опережать развитие учащихся.

С помощью творческих заданий учитель имеет возможность понять насколько учащийся усвоил полученные знания, насколько они устойчивы и могут быть использованы в дальнейшей практической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно творчество является основным двигателем человеческой деятельности, требует заблаговременной длительной подготовки, углубленного критического мышления, высокого умственного напряжения, богатого воображения, самостоятельности и самоорганизации, положительной мотивации. Для того, чтобы обучать детей творчеству, учителю необходимо самому работать творчески самому.

**Список цитированных источников:**

1. Альтшуллер, Г.С., Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.

2. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской // Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Непляхович В.О.**, учитель-дефектолог высшей категории
(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)

Связная речь у учащихся младшего школьного возраста – явление довольно редкое. Образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь, вбирающая в себя освоение звуковой стороны языка, лексико-грамматического строя речи, является высшим достижением речевого развития. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его.

Многолетний опыт моей работы с детьми выявил проблему: учащиеся, имеющие общее недоразвитие речи, недостаточную степень сформированности связной речи, испытывают трудности в дальнейшем развитии и обучении. Поиск эффективного пути развития речи у учащихся показал, что традиционные методы обучения не всегда результативны.

Работая с учащимися с общим недоразвитием речи, я определила эффективный способ, облегчающий, систематизирующий и направляющий процесс развития связной речи, – это метод наглядного моделирования.

Использование системы занятий наглядного моделирования способствует эффективному развитию связной речи учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, что в дальнейшем обеспечит познавательную активность, коммуникативные навыки.

Метод наглядного моделирования для составления описательных рассказов представлен в пособии Н.Э. Теремковой «Логопедические домашние задания для детей с ОНР». В нём по каждой лексической теме применяется картинно-графический план для составления рассказа-описания, который обобщает знания детей по данной теме и помогает составить связный рассказ о конкретных предметах, явлениях.

Использование данного пособия легло в основу разработки системы приёмов наглядного моделирования, для проведения коррекционных занятий по развитию связной речи у учащихся с общим недоразвитием речи.

На первом этапе работы в данном направлении обучаю детей конструированию отдельных словосочетаний, ввожу модели, максимально конкретизирующие структуру предложения, постепенно их усложняя (волнистая линия вместо определения); схематическое изображение предлогов, местоимений.

В ходе работы над содержательной стороной речи через построение предложения организую работу по его смысловой законченности, способствую формированию навыка точного выражения мысли, правильного сочетания слов, интонационной законченности.

Такая работа над структурой предложения подготавливает учащихся к овладению полноценным лексическим и синтаксическим анализом предложения, построению монолога. Преодоления трудностей в ситуациях, предполагающих использование учащимися монологической речи, добиваюсь посредством использования модели, наглядного плана для создания монологов.

Метод наглядного моделирования применяю в работе над всеми видами связного высказывания. Здесь широко использую систему приёмов: «Картинно-графический план», «Пиктограммы», «Мнемотаблицы», «Планы – схемы».

Пересказ – вид монологической речи, где используется готовый авторский сюжет, речевые формы и средства художественной выразительности. Это в какой-то мере отражённая речь с известной долей самостоятельности. С помощью картинно-графического плана как средства мнемотехники, представленного в виде пиктограмм, так как и в виде схем-картинок учащиеся пересказывают, отражают последовательность событий.

При обучении составлению рассказов-описаний на начальном этапе можно использовать сенсорно-графическую схему В.К. Воробьёвой, отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки. Эта схема помогает определить способы сенсорного обследования предмета и закрепить результаты в наглядном виде. Она составляется в ходе обследования, поэтому учащиеся имеют возможность закрепить действия замещения. Например, при рассмотрении яблока учащимся предлагаются следующие вопросы:

Что нам поможет увидеть яблоко – его форму, цвет, величину? (Демонстрация карточки с изображением глаза). Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно красное (демонстрация карточки, обозначающей красный цвет), круглое (карточка с изображе-

нием круга). Таким же образом на схеме размещаются соответствующие символы величины, вкуса и т.д.

На более поздних этапах обучения составлению рассказов-описаний учащимся предлагаю готовый план-таблицу. Для рассказа по сюжетной картинке необходим картинно-графический план. Учащимся с общим недоразвитием речи трудно «сконструировать ситуацию», изображенную на картинке, придумать развитие событий и грамотно закончить свой рассказ.

Остановлюсь на обучении рассказыванию по отдельной сюжетной картинке с придумыванием учащимися предшествующих событий. При составлении повествовательного рассказа по картинке «Зимние забавы» раздаю карточки с фрагментами картинки, предлагаю составить предложения, выставляю большую картинку, а учащиеся находят в ней свои фрагменты. Предваряя появление картинно-графического плана, провожу беседу по содержанию картинки, выставляя по ходу опорные карточки-символы и фрагменты картинки. Составляя рассказ, учащиеся комбинируют свои знания и изображённые на картинке действия.

Прежде чем дать учащимся задание составить рассказ по серии картинок, провожу подготовительную работу: рассматриваем внимательно все картинки серии, выявляем главное на каждой из них, сюжетную линию. В картинно-графическом плане я акцентирую внимание учащихся именно на диалоги героев, слова-признаки, характеризующие и описывающие персонажей. Например, диалоги я обозначаю стрелкой с вопросом от того героя, который начинает диалог. Это помогает учащимся не «потерять» характеристики героев, найти причинно-следственные связи в рассказе. Слова-признаки обозначаю знаками пиктограммы.

Мнемотаблицы особенно эффективны при заучивании стихотворений. Текст кодирую при помощи символов, выразительно прочитываю и по ходу чтения изображаю этот текст. Затем его воспроизводим с опорой на рисунки, далее учащиеся читают стихотворение хором, группами, по одному, по желанию. Таблицу-рисунок размещаю на видном месте. Учащиеся могут по желанию рассказывать стихотворение друг другу.

В логопедической работе эффективным приёмом развития речи является составление загадок с опорой на схему, которую учащиеся составляют совместно. При отгадывании загадок учащиеся учатся по признакам, описанным при помощи знаков, определять объект. Предлагаю рассмотреть зашифрованные письма, догадаться, какой предмет там спрятан, и объяснить, как угадали объект. Затем учащиеся составляют «мнемозагадки» и загадывают их друг другу. В конце мнемотаблицы или моделей использую вопросительный знак, потому что для загадывания загадки необходимо подразумевать вопрос.

При обучении составлению творческих рассказов предлагаю модель рассказа, а учащиеся наделяют элементы модели смысловыми качествами. Далее они обучаются созданию замысла, развернутому, связному и полному рассказыванию с различными деталями и событиями.

Использование метода наглядного моделирования облегчает овладение учащимися различными видами рассказывания. Наличие зрительного плана делает рассказы учащихся чёткими, связными, полными, последовательными.

Вместе с тем надо отметить факторы, негативно влияющие на эффективность и результативность данного опыта:

отсутствие системности использования наглядного моделирования в ходе проведения упражнений, направленных на развитие связной речи;

– не учитывается последовательность в выборе приёмов наглядного моделирования (по возрастанию сложности);

– однообразие видов деятельности по формированию связной речи в ходе применения наглядного моделирования;

– отсутствие учёта индивидуальных особенностей учащихся с общим недоразвитием речи, выбора соответствующего демонстрационного и раздаточного материала при организации коррекционной работы.

Метод наглядного моделирования обладает гибкостью, вариативностью. Особую актуальность данная методика приобретает сегодня в условиях возрастающей потребности в развитии инклюзивного образования, что делает необходимым использование её в системе коррекционной работы. Расширение диапазона использования моделей, углубление и усложнение содержания, дополнение новыми моделями – вот перспективы их применения в дальнейшей работе. Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, учащиеся учатся планировать свою речь, грамотно говорить.

Учителям-дефектологам в целях достижения эффективности и результативности в ходе развития связной речи учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи предлагаю следующие рекомендации:

1. Систему приёмов наглядного моделирования использовать целенаправленно, с соблюдением организационно-педагогических условий.

2. Использовать опорные схемы на всех занятиях при организации различных видов деятельности (классификации, сравнения, анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования, рассуждения).

3. Работу по использованию метода наглядного моделирования осуществлять комплексно, в триаде: логопед – учащийся – учитель.

4. Поддерживать каждого учащегося с общим недоразвитием речи при работе с моделью эмоционально и содержательно.

Использование метода наглядного моделирования в работе с учащимися с общим недоразвитием речи ускоряет процесс овладения связной речью, облегчает процесс рассказывания, способствует лучшему усвоению содержания развёрнутого высказывания, делает речь более содержательной.

Практика работы по развитию связной речи у учащихся с общим недоразвитием речи через применение наглядного моделирования признана эффективной, что неоднократно отмечалось по итогам проводимых занятий.

## ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧИЯ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

**Охрименко Т. С.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

*Речевое развитие детей дошкольного возраста в Республике Беларусь осуществляется в ситуации русско-белорусского двуязычия*. Близость белорусского и русского языков создает специфические условия для речевого воспитания детей дошкольного возраста. Для большинства детей первым (родным) языком, на котором они учатся говорить и думать, общаться с людьми, которые их окружают, узнавать действительность, является русский. Белорусский же язык хронологически выступает для них вторым. В то же время именно он осмысливается обществом как родной язык, хранящий национально-культурную идентификацию. Поэтому встает сложная проблема обучения детей белорусскому языку как родному [2].

Русскоязычные дети в Республике Беларусь в основном понимают белорусскую речь, могут воспроизводить отдельные слова, выражения, небольшие стихотворные

произведения. Это значит, что речевое развитие детей дошкольного возраста характеризуется рецептивным и репродуктивным двуязычием - восприятием (и пониманием) и восстановлением белорусской речи. У детей дошкольного возраста создаются «жизненные» представления о русском и белорусском языках и их элементах [1].

Однако необходимости пользоваться белорусским языком в повседневной жизни у русскоязычных детей мало. Планировать, организовывать свою деятельность, осуществлять общение им проще по-русски.

*Неорганизованное освоение белорусского языка приводит к интерференции - «засоренности» языка:* проникновение в русскую речь детей белорусизмов, а в белорусскую - русизмов. Например, говоря по-русски, некоторые дети употребляют белорусские слова (*сварила* **бурак**), грамматические формы, свойственные белорусскому языку (*гулять с* **папам**), допускают орфоэпические и фонетические ошибки (*дзевачка, рэмень*). Часто дети параллельно применяют общие по значению слова двух языков (*кукла і лялька, сапожки і боты, картинка і малюнак, играть і гуляць*). При этом дети дошкольного возраста не замечают своих ошибок, у них не формируется чувство одного и второго языка.

В речевом развитии ребенка возникают большие трудности, *если условия воспитания не гарантируют создания более или менее самостоятельных сфер применения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси различных языковых систем, когда оба языка хаотически перемешиваются.*

**Вовлекать детей дошкольного возраста к родному слову необходимо как можно раньше** - с момента посещения ребенком учреждения дошкольного образования. В этом случае речевые механизмы, формируемые у ребенка, «работают» не только на русский, но и на белорусский язык и обеспечивают национальное видение окружающей действительности. Раннее введение белорусского языка, усвоение которого идёт не опосредованно – через русский язык, а непосредственно способствует формированию речевой мыслительной деятельности на белорусском языке.

Методика белорусскоязычного развития детей должна основываться на общих принципах развития речи детей с учетом особенностей усвоения ими первого и второго языков.

Исследователи детской речи (А.А. Леонтьев, Ф.А. Сахин, Д.Б. Эльконин) доказали, что развитие речи детей основывается не на подражании, восстановлении образцов речи взрослого и их запоминании (имитация как механизм усвоения языка характерно для детей концу первого - первой половины второго года жизни). В основе формирования языкового механизма ребенка лежит активный, творческий процесс овладения речью - «речевые открытия», которые делает ребенок в процессе общения со взрослыми и в собственной практической деятельности [3].

Только такое развитие создает у детей интерес к родному языку, ведет к истинному овладению его богатствами, обеспечивает творческий характер речи, тенденцию к её саморазвитию.

Главным в обучении белорусскому языку является не предъявление речевых образцов, а формирование способности к речевым обобщениям (например, не произносить отдельные слова с тем или иным звуком, а сформировать достаточно осмысленное умение произносить этот звук изолированно и в любых словах). Это тем более важно, что воспитанники детских садов не имеют полноценной белорусскоязычной среды, не слышат национального языка в том объеме, который необходим для своевременного самостоятельного «врастания» в него.

Фактором, который положительно влияет на усвоение белорусского языка как родного, является воспитание у детей интереса и симпатии к нему, способного удовлетворять эстетические, игровые, познавательные и другие запросы детей.

Воспитатель выстраивает эмоционально яркое общение на белорусском языке, содержание и форма которого соответствует интересам и представлениям детей до-

школьного возраста, мотивам их взаимодействия с окружающими. Белорусский язык создает особую «сферу общения» и вызывает наибольшую внутреннюю активность у детей дошкольного возраста. При этом определенная сфера общения закрепляется для каждого из языков по принципу «одна игра - один язык».

В детском саду (группе) с белорусским языком воспитания и обучения необходимо, чтобы употреблялся только белорусский язык, за исключением занятий по русскому языку и литературе. Это и будет развивающий потенциал речевой среды, сам факт пребывания в котором создает у ребенка установку на использование белорусского языка. Если изучение белорусского языка осуществляется в детском саду с русским языковым режимом, очень важно создавать и чисто внешние условия для развития дифференцированной установки на использование белорусского языка. Например, полезно проводить занятия в специальном помещении, которое условно можно назвать кабинетом белорусского языка и культуры, изменять внешние условия в групповой комнате в так называемый белорусский день.

Специфика методики обучения дошкольников близкородственному языку вытекает из факта их неполного двуязычия (А.Е. Супрун), т.е. неспособности «отключиться» от первого языка в процессе овладения вторым. Это делает обязательным сопоставление явлений русского и белорусского языков с целью их размежевания в сознании ребенка. Только путем формирования элементарного осознания явлений обоих языков можно избежать или преодолеть интерференцию.

Ключевой проблемой обучения дошкольников близкородственному языку выступает обеспечение их положительной мотивацией общения на этом языке. Наибольшую внутреннюю активность у детей, как известно, вызывает игровая деятельность, которая создает своеобразную «сферу общения».

Чтобы обеспечить усвоение детьми двух языков как родных, необходимо осуществлять не просто согласованное, но взаимосвязанное, т.е. интегрированное обучение близкородственным языкам. Необходимость методической интеграции в обучении дошкольников двум языкам связана с учетом целостности картины мира, познаваемой ребенком, с учетом целостности личности самого ребенка, его жизненного опыта; с наличием универсальных закономерностей процессов развития речи на одном и втором языках; с их общей целью коммуникативной.

Билингвальное образование обеспечивает более высокий уровень языковой компетенции ребенка, коммуникативной (способности общаться на двух языках в зависимости от ситуации), народоведческой (элементарного знания истории и современности родной страны, национальной этики, народных традиций, поэзии и т.д.). В настоящее время билингвальное образование дошкольников на двух близкородственных языках в Беларуси находится в стадии становления. Во многих дошкольных учреждениях проводится политика использования средств, методов и приемов обучения русскому и белорусскому языкам, направленных на формирование у дошкольников однородных речевых навыков и коммуникативных умений, целостных представлений о культуре белорусского народа и, в конце концов на становление двуязычной личности ребенка.

**Список цитированных источников:**

1. Зяневіч, І.Ц. Аўтар першай методыкі роднай мовы / І.Ц. Зяневіч // Народны настаўнік Я. Колас. – Мінск, 1966.

2. Старжынская, Н.С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення ў дашкольнікаў / Н.С. Старжынская. Мінск, 2000. С. 57 – 65.

3. Яленскі, М.Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М.Г. Яленскі. — Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2002. - 212 с.

# ПЕРВАЯ УЧЕБНАЯ КНИГА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЕЛЫ

**Павловец М.К.,** студентка 1 курса
(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)
Научный руководитель – Лавицкий А.А., канд. филол. наук, доцент

*Введение.* Учебная книга являет собой центральную основу дидактических средств обучения. В полной мере это касается и учебных изданий по иностранному языку, среди которых особое значение имеют первые для младших школьников пособия, так как именно здесь закладываются не только концептуальные представления о цели учебной деятельности и ее содержании, но и общая модель образовательного процесса по дисциплине [1, с 3]. Кроме того, очевидно, что последующие учебные книги должны соблюдать принцип преемственности, что логично активизирует повышенный интерес именно к данному типу изданий: от первой книги во многом зависит эвристический интерес школьников, формирование мотивационного компонента обучения. Данный подход был заложен в основу нашего исследования, результатом которого стала данная статья, представляющая собой критический анализ отдельных «дидактических промахов» авторов учебных пособий по английскому и немецкому языку для учащихся 3-х классов общеобразовательных школ.

*Основная часть*. Подготовка школьных учебных изданий в нашей стране строится на принципах конкурентности и точечного анализа качества. Это проявляется в анонимном конкурсном выборе авторского коллектива, а также двойном рецензировании подготовленных изданий. Однако как показывает практика, такое положение дел не всегда позволяет поддерживать качественно высокий уровень написания учебных пособий. Во-первых, время проведения конкурса ограничивается месячным сроком, за который коллектив должен подготовить определенный тематический раздел пособия, что делает достаточно проблематичным участие новых авторов, так как им необходимо разработать концепцию пособия, ориентироваться на преемственность учебным книгам для других классов, попытаться провести первичную апробацию материала. Во-вторых, проекты новых пособий не выносятся на широкое обсуждение научными работниками, учителями-практиками и т.д. В-третьих, сегодня чаще всего в школьном образовании используют такой вид учебного издания, как пособие, а не учебник, что позволяет проявлять вариативность, уходить от строгого соответствия требованиям Концепции учебного предмета, календарно-тематического плана, а также «списывать» значительное количество критических замечаний на «авторскую концепцию».

Предпринятая нами попытка критического осмысления содержания действующих для 3-х классов учреждений общего среднего образования пособий по английскому и немецкому языку показывает, что в целом они являют собой целостные системы дидактического материала, позволяющие формировать необходимые учебные компетенции (чтение, письмо, говорение, аудирование). Упражнения достаточно разнообразны в видовом отношении, реализуют вариативные методические приемы и принципы организации учебной деятельности школьников. Это позволяет развивать интеллектуальные способности обучающихся, их творческий потенциал, стимулировать интерес к изучению иностранного языка и закладывать основы межкультурной толерантности.

Такие важные компоненты учебного издания, как терминологический метаязык, структурное единство тематических разделов и условных сигналов-символов, иллюстративного материала можно также отнести к достаточно продуманным элементам.

Теперь обратимся к выявленным критическим замечаниям, которые имеют, с нашей точки зрения, концептуальное значение:

1. Проблемным представляется соблюдение принципа меж- и внутрипредметных связей. В частности, знакомится с отдельными грамматическими явления на занятиях по иностранному языку учащимся приходится раньше, нежели на уроках родного языка. Отчасти данное замечание можно отнести к субъективным, так как в учебных программах обозначенных дисциплин зачастую не наблюдается необходимая корреляция учебного материала.

2. Первичное обучение чтению на иностранном языке представляется несколько эклектичным: достаточно часто в правилах чтения отдельных букв, сочетания букв и упражнениях авторы предлагают слова, которые содержат еще незнакомые для школьников иноязычные буквы.

3. В учебных пособиях не выражен в достаточной мере лингвокультурный компонент предмета: крайне мало лингвострановедческой информации, отсутствует материал о лингвокультурном наследии стран изучаемого языка. Особое значение здесь имеют герои учебных книг, виртуально сопровождающие процесс обучения. Думается, что предлагаемые авторами герои «не соответствуют социокультурным критериям, предъявляемым к школьным учебным пособиям. Они не имеют лингвокультурологической или лингвострановедческой значимости» [2, с. 86]. В учной книге по анлийскому языку это собачка (Lacky), котик (Susie), мышка (Rose), попугай (Peter), компьютер (Mr. Compy); в немецком – марсиане (Nori и Muri).

4. Рассматриваемым учебным пособиям не хватает интерактивности, например, возможности простушивать дома аудиоматериалы посредсвом использования QR-кодов. Этот же прием можно было бы использовать для знакомства со страноведческими особенностями англо- и немецкоязычных стран.

5. Несколько непонятным представляется отсутствие корреляции тематического наполнения учебных пособий по языкам, учитывая наличие соответствий в изучении грамматического материала.

6. К серьезным «дидактическим пробелам» мы также относим недостаточно выраженную лингвоаксиологическую составляющую учебных книг. Думается, что данный аспект пособий нуждается в серьезном усилении, так как это позволит укрепить воспитательный потенциал учебного предмета, более акцентно представить особенности различных культур в сопоставительном аспекте.

Внимательное изучение учебных пособий позволяет сделать и другие замечания, касающиеся каждую книгу в отдельности, однако, в настоящей статье мы остановились только на общих для обоих изданий недостатках, нивелирование которых является, на наш взгляд, важной задачей системы подготовки отечественных дидактических пособий для школьников.

*Выводы.* Указанные нами замечания не умаляют значимости методической работы, проделанной авторами учебных пособий по английскому и немецкому языкам для учащихся 3-х классов общеобразовательных школ. Однако, полагаем, что указанные издания требуют дальнейшего совершенствования. В частности, это касается вопросов наполнения лингвокультурологического и социолингвистического компонентов пособий, необходимости согласования содержания учебных программ по родному и иностранным языка, нивелирования проблем эклектичности подачи материала, усиления аксиологического диапазона учебных упражнений, добавления элементов интерактивности и др.

**Список цитированных источников:**

3. Якушев, М.В. Формирование умений анализа и оценки учебника иностранного языка :учеб.-метод. пособие / М.В. Якушев. – Орел :ОГУ, 2004. – 37 с.

4. Лавицкий, А.А. Первая учебная книга третьеклассника по иностранному языку / А.А. Лавицкий // Учебная книга в системе филологического образования : сборник статей / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: С.В. Николаенко (гл. ред.) [и др.]; под общ. ред. С.В. Николаенко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 85–88.

# СПЕЦЫФІКА АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

**Падаляк Т.Ю.,** студэнтка 4 курса
(г. Мінск, БДПУ імя Максіма Танка)
Навуковы кіраўнік – Васілеўская А.С., канд. філал. навук, дацэнт

Асноўная мэта ўрокаў літаратурнага чытання ў пачатковых класах –падвесці навучэнцаў да ўсведамлення багатага свету айчыннай і замежнай дзіцячай літаратуры як мастацтва з асаблівым мастацкім словам, узбагаціць чытацкі вопыт малодшых школьнікаў.

Адным са сродкаў дасягнення гэтай мэты з'яўляецца праектная дзейнасць. Супастаўленне паняццяў «праект», «праектаванне», «праектная дзейнасць школьнікаў» паказвае, што яны не тоесныя адзін аднаму, хоць іх змест мае шмат агульнага.

У шырокім значэнні слова праект – гэта план, задума пэўнага аб'екта, дзеяння. Адукацыйны праект акрэсліваецца як форма арганізацыі заняткаў, якая прадугледжвае комплексны характар дзейнасці яе ўдзельнікаў па атрыманні адукацыйнай прадукцыі за пэўны прамежак часу – ад аднаго ўрока да некалькіх месяцаў [1, с. 325].

Праектаванне ў навуковай літаратуры разумеецца як спарадкаваная дзейнасць, накіраваная на стварэнне праекта [2, с. 197]. А метад праектаў можна акрэсліць як спосаб навучання школьнікаў праз арганізацыю даследчай і творчай дзейнасці па стварэнні праектаў пры рашэнні пэўнай праблемы [3, с. 19].

Праектная дзейнасць школьнікаў – форма вучэбна-пазнавальнай актыўнасці, якая заключаецца ў матываваным дасягненні свядома пастаўленай мэты па стварэнні праекта, якая забяспечвае адзінства і пераемнасць розных бакоў працэсу навучання і якая з'яўляецца сродкам развіцця асобы суб'екта навучання [4, с. 18].

Такім чынам, можна вылучыць шэраг рыс, якія адрозніваюць праектную дзейнасці ад іншых відаў вучэбнай дзейнасці: творчая і даследчая актыўнасць, вырашэнне пэўнай праблемы або дасягненне выразна акрэсленай мэты, комплексны (міжпрадметны) характар дзейнасці. Менавіта таму арганізаваць і рэалізаваць праект у пачатковых класах дастаткова праблематычна, таму што ў дзяцей яшчэ мала чытацкага, навучальнага, пошукавага вопыту.

Але менавіта малодшы школьны ўзрост з'яўляецца пачатковым этапам для далучэння вучняў да праектнай дзейнасці, на якім закладваецца падмурак далейшага авалодання гэтым відам дзейнасці. Засваенне вопыту ажыццяўлення праектнай дзейнасці аказвае ўплыў на эмацыйна-пачуццёвую, пазнавальную і валявую сферы, спрыяе развіццю творчай актыўнасці, фарміруе такія якасці, як працавітасць, добрасумленнае стаўленне да вучэбнай дзейнасці. Навучэнец вучыцца ставіць перад сабой канкрэтныя задачы, планаваць магчымыя спосабы і вызначаць паслядоўнасць іх вырашэння, самастойна працуе над ажыццяўленнем праекта, аналізуе і ацэньвае атрыманыя вынікі.

У праектнай дзейнасці школьнікаў вылучацца наступныя этапы:

І этап – матывацыйны. На гэтым этапе настаўнік заяўляе агульную тэму, стварае станоўчы матывацыйны настрой, а вучні абмяркоўваюць, прапаноўваюць ўласныя ідэі.

ІІ этап – падрыхтоўчы. На ім вызначаюцца мэты праекта, фармулююцца задачы, выпрацоўваецца план дзеянняў, усталёўваюцца крытэрыі ацэнкі выніку і працэсу, узгадняюцца спосабы сумеснай дзейнасці спачатку з максімальнай дапамогай настаўніка, а пазней самастойна.

ІІІ этап – інфармацыйна-аперацыйны. Вучні збіраюць матэрыял, працуюць з літаратурай і іншымі крыніцамі, непасрэдна выконваюць праект. Настаўнік назірае, каардынуе, падтрымлівае працу, сам з'яўляецца інфармацыйнай крыніцай.

IV этап – рэфлексійна-ацэначны. Вучні прадстаўляюць праекты, удзельнічаюць у калектыўным абмеркаванні і змястоўнай ацэнцы вынікаў і працэсу працы, ажыццяўляюць вусную ці пісьмовую самаацэнку, настаўнік выступае ўдзельнікам калектыўнай ацэначнай дзейнасці [5, с.21].

Для паспяховай рэалізацыі праектнага навучання неабходна выкананне пэўных педагагічных умоў:

- прадстаўленне навучэнцам магчымасці аргументавана выбраць тэму праекта, выкарыстоўваючы «банк праектаў», спланаваць будучую працу і рэалізаваць свой праект, затым прадставіць яго ў выглядзе пэўнага гатовага «прадукта»;
- арганізацыя працы навучэнцаў па размеркаванні «падтэм» у мікрагрупах, а таксама функцый кожнага члена групы;
- стымуляванне праяў пошукавай актыўнасці вучняў на асобных этапах выканання праекта;
- аказанне навучэнцам педагагічнай падтрымкі і іх заахвочванне ў выкарыстанні розных напрамкаў пошуку інфармацыі;
- кансультаванне, якое ажыццяўляецца на ўсіх этапах працы па выкананні праекта;
- прэзентацыя ўдзельнікамі праекта атрыманага адукацыйнага прадукту, які мае тэарэтычную і практычную значнасць;
- ажыццяўленне навучэнцамі самаацэнкі выкананай працы.

Кожны этап мае свае мэты і задачы, якія неабходна адаптаваць для пачатковых класаў з улікам узроставых, псіхалагічных асаблівасцяў малодшых школьнікаў, а таксама тых ведаў і ўменняў, якія яны набылі раней.

Так, пры выбары тэмы праекта “Гуканне вясны” ў 3 класе дзяржаўнай установы адукацыі “Гімназія № 61 г. Мінска” мы зыходзілі з таго, што якраз у час рэалізацыі праекта праграмай па літаратурным чытанні прадугледжана вывучэнне раздзела “Вясенні дзень год корміць”, у якім адбываецца знаёмства навучэнцаў з вясеннімі песнямі.

У працэсе рэалізацыі праекта мы імкнуліся падабраць заданні з улікам узроставых асаблівасцей малодшых школьнікаў: так, першая група навучэнцаў павінна была зрабіць птушак з паперы, а другая – птушак з цеста; трэцяя група збірала загадкі па тэме праекта; чацвёртая – рыхтавала выкананне танца і песень-вяснянак; удзельнікі пятай групы павінны былі падабраць і развучыць гульню, а ўдзельнікі шостай – падрыхтаваць малюнкі на тэму “Гуканне вясны”. Былі ўлічаны і аспекты дыферэнцыянальнага навучання. Так, адораным вучням было прапанавана правесці міні-даследаванне і адказаць на пытанні: *Для чаго патрэбны абрад “Гуканне вясны”? З якіх элементаў ён складаецца?*

У час працы над праектам на ўсіх этапах яго рэалізацыі школьнікам была аказана дапамога. У першую чаргу, дапамагалі класны настаўнік, настаўнік музыкі, харэограф. Вялікую працу па рэалізацыі праекта зрабілі і бацькі (адным з мерапрыемстваў на падрыхтоўчым этапе стала правядзенне бацькоўскага сходу). Былі запрошаны і кансультанты, якія дапамаглі разабрацца ў спецыфіцы правядзення абарада “Гуканне вясны”.

Заключным этапам стала правядзенне фальклорнага свята “Гуканне вясны”, у якім прынялі ўдзел усе ўдзельнікі праекта.

Думаецца, што гэты праект даў вучням незаменны вопыт сумеснай дзейнасці. Калі вучань здолее справіцца з працай над вучэбным праектам, можна спадзявацца, што і ў дарослым жыцці ён апынецца больш прыстасаваным: здолее планаваць уласную дзейнасць, зможа арыентавацца ў разнастайных сітуацыях, сумесна працаваць з рознымі людзьмі, г. зн. адаптавацца да зменных умоў жыцця.

**Спіс цытаваных крыніц:**

1. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

3. Миранкова, Е. В. Организация проектной деятельности учащихся на уроках трудового обучения в начальных классах / Е. В. Миранкова // Весці БДПУ. – № 1. – 2014. – С. 19–23.

4. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2014. – 160 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия: от идеи к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.

## ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

**Панова Н.Д.,** магистрант 2 курса
(г. Псков, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»)
Научный руководитель – Сергеева Л.А., канд. пед. наук, доцент

Сегодня мы имеем возможность использовать современные инструменты, позволяющие нам существенно изменить взгляд на обучение. И одним из таких инструментов является технология смешанного обучения. Но возможно ли использовать данную технологию в образовательной деятельности малокомплектной школы?

Учебный процесс в малокомплектной школе имеет ряд важнейших особенностей, которые обусловлены тем, что уроки в них проводит один учитель одновременно с двумя, тремя, а то и четырьмя классами в одном помещении. Проведение занятий одновременно с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам требует от учителя малокомплектной школы более тщательной подготовки, правильной организации учебного процесса, умения разрабатывать задания, ориентируясь на индивидуальные потребности учеников. Важно уделять внимание и слабым, и сильным ученикам.

Введение в образовательный процесс смешанного обучения позволит учителю создавать условия для раскрытия и формирования индивидуальности каждого ребенка [1]. Небольшое количество учеников в сельской школе, малая наполняемость классов дает возможность учителю осуществлять смешанное обучение с учётом особенностей развития учащихся, уровня их знаний и умений.

Анализируя литературу, посвящённую смешанному обучению, можно сказать, что термин «смешанное обучение» трактуется разными педагогами по-разному. Например, А.В. Логинова [2] определяет рассматриваемую форму обучения как метод, который сочетает в себе традиционное обучение «лицом к лицу» и некоторые элементы дистанционного обучения. Другой представитель отечественной педагогики И.А. Малинина [3] предлагает иное определение смешанного обучения, и она считает, что смешанное обучение – это комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи Интернет-ресурсов, в первую очередь второго поколения, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса.

Исследователи Х. Стейкер и М. Хорн [4] считали, что смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий в себе обучение с непосредственным участием учителя и онлайн-обучение, предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также объединение опыта обучения с учителем и онлайн обучение.

Смешанное обучение в малокомплектной школе позволяет дать возможность каждому ученику достичь максимального контакта с преподавателем, почувствовать персональный интерес преподавателя к нему.

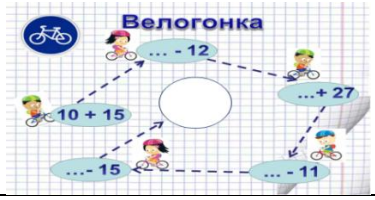
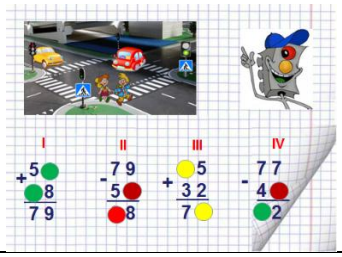
Смешанное обучение насчитывает значительное число различных организационных моделей.

В малокомплектной школе может быть реализована модель «Смена рабочих зон». Здесь необходимо перестраивать пространство класса — выделять и оформлять рабочие зоны. Класс-комплект делится на группы, и организуются зоны:

- зона работы с учителем;
- зона для индивидуальной работы;
- зона групповой работы;
- зона online.

В данной статье, в качестве примера, мы приведём содержательную модель смешанного обучения (таблица 1). Данный урок проводился в Жадрицкой начальной общеобразовательной школе Псковской области.

Таблица 1

<table>
<tr><th>2 класс<br>Тема урока: «Приёмы сложения и вычитания двузначных чисел».</th><th>3 класс<br>Тема урока: «Приёмы сложения и вычитания в пределах 1000».</th></tr>
<tr><td>Зона работы с учителем.<br>Цель – познакомить учащихся с приемом письменного сложения двузначных чисел. Фронтальная работа.</td><td>Зона онлайн.<br>Учащимся предлагается познакомиться с презентацией на тему: «Сложение и вычитание в пределах 1000» и ответить на вопросы.</td></tr>
<tr><td>Зона групповой работы.<br>Детям предлагается выполнить задание на письменные приемы сложение и вычитание двузначных чисел.<br>  </td><td>Зона работы с учителем.<br>Цель – проверить усвоение учащимися алгоритма письменного сложения и вычитания концентре «Тысяча».<br>Ответы учащихся на вопросы к презентации.</td></tr>
<tr><td>Зона онлайн.<br>Задание на компьютере.<br>Светофор решил с нами поиграть… Спрятал цифры в записи.<br>  </td><td>Зона групповой работы.<br>Краткосрочный проект:<br>Сформулировать задачи с использованием предложенного учителем фактического материала на сложение и вычитание чисел в концентре «Тысяча».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Проверку выполненных на компьютере заданий учащихся 2 класса проводят ученики 3 класса.</td></tr>
</table>

Чтобы класс-комплект начал успешно работать при использовании данной модели обучения, требуется время и дополнительные действия со стороны учителя по формированию учебной культуры класса. Когда дети приходят в первый класс, учитель достаточно долго приучает их к правилам работы в классе, способам работы с книгой, взаимодействию с одноклассниками и др. В модели «Смена рабочих зон» появляются дополнительные правила работы в классе (а иногда и совершенно другие), формируются навыки самостоятельной работы в онлайн-среде, много внимания уделяется формированию навыков групповой работы и взаимопомощи. Все эти навыки пригодятся учащимся во взрослой жизни.

Применение данной модели в малокомплектной школе даёт учителю возможность реализовать дифференциацию, в каждый момент времени работать индивидуально с учеником, использовать интерактивные формы работы на уроке, организовать регулярную групповую работу.

Таким образом, использование смешанного обучения возможно в малокомплектной школе. Но стоит помнить, что основу образовательного процесса при смешанном обучении составляет целенаправленная, интенсивная и контролируемая самостоятельная работа. Учащийся может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному маршруту, комплексно используя специальные средства обучения и согласованную возможность контакта с учителем.

**Список цитированных источников:**

1. Андреева Н.В., Рождественнская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. – М.: Буки Веди, 2016. – 249 с.

2. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [электронный ресурс] / А.В. Логинова // Молодой учёный. 2015. №7. С. 24-29.

3. Малинина, И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936. Дата обращения: 20.01. 2020.

4. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. 2006 №23 (3). P. 533–550.

## ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ (ЧТЕНИЯ) В I КЛАССЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Песецкая Е.В.**, учитель начальных классов высшей категории
(г. Чашники, ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»)

Учебно-познавательная деятельность является, как известно, ведущим видом деятельности младшего школьника, поэтому особое внимание уделяю формированию активной познавательной позиции, созданию творческого, позитивного, эмоционального, комфортного характера образовательной среды в классе. Поддерживаю инициативу ребёнка в вариативности решения познавательных задач, чтобы обучение из сложной и утомительной необходимости превратилось в увлекательное путешествие в мир знаний.

На основе принципов преемственности между дошкольной ступенью образования и начальной школой, природосообразности пришла к мысли о том, что обучение увлекательно и эффективно при условии включения игровой деятельности первоклассника в учебную.

Игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития ее участникам [1, с.39]. Игра включает в активную познавательную деятельность каждого учащегося. Игра позволяет первокласснику испытать радость умственного напряжения и преодоления интеллектуальных трудностей, которые сопряжены с решением учебных задач.

Ценность дидактических игр заключается в том, что, играя, дети в значительной степени самостоятельно приобретают новые знания, активно помогают друг другу в этом. Дидактическая игра – вид игры, которая организуется взрослыми и специально

предназначена для реализации целей обучения. Иными словами дидактическая игра – обучающая игра.

Обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности учащихся, носящей характер особого вида практики, в процессе которой усваивается 90% информации; для сравнения: лишь 10% информации усваивается из того, что слышат, и 50% - из того, что видят.

Дидактическая игра – вид игры, которая организуется взрослыми и специально предназначена для реализации целей обучения. Иными словами дидактическая игра – обучающая игра [1, с. 10].

Систему дидактических игр и игровых упражнений по развитию познавательного интереса у младших школьников на уроках обучения грамоте (чтения) разработала (см. таблицу) в соответствии с действующей программой, календарно-тематическим планированием и учебным пособием О.И. Тириновой «Букварь» и реализую на основе следующих принципов обучения: систематичности и последовательности, доступности и наглядности.

Таблица: Система дидактических игр и игровых упражнений, способствующих развитию познавательного интереса, прочному усвоению навыка чтения у учащихся.

| Этапы работы по ознакомлению с основными языковыми понятиями | Дидактические игры и игровые упражнения |
|---|---|
| 1.Ознакомление со словом. | «Соберём слова в коробку», «Вспомним разные слова», «Какие бывают слова?», «Подскажи словечко», «Что может делать девочка?», «Кто как передвигается?», «Кто как голос подаёт?», «Кто как ест?», «Кто у кого?», «Объяснялки». |
| 2.Ознакомление с предложением, его словесным составом. | «Живые слова», «Что у тебя есть?», «В гостях у сказки», «Найди лишнего», «Укрась предложение», «Закончи предложение», «Помоги другу», «Вылечи предложение». |
| 3.Ознакомление со слоговым составом слова, ударением. | «Живые слоги», «Делим слова на слоги», «Последний слог в слове – за тобой!», «Ударный слог», «Поезд», «Называй – не зевай», «Реши примеры», «Фокусники», «Волшебные превращения», «Слоговой аукцион». |
| 4.Ознакомление с гласными и согласными звуками и буквами, обучение звуковому анализу слов. | «Отгадайте и звук включайте», «Магазин», «Твёрдый или мягкий», «Кто внимательный?», «Сказки о буквах», «Секретная работа букв Алфавита», «Где спрятался зайчик?», «Наоборотки», «Кому что подарим». |
| 5.Обучение чтению. | «Читай и называй», «Занимательные квадраты», «Кто больше?», «Волшебная цепочка», «Весёлая рифма», «Найдите слово», «Жили-были звери», «Выросли на грядке», «Снежный ком», «Почта». |
| 6.Обогащение, уточнение и активизация словаря. | «Слово – мячик», «Восстанови пословицу», «Кто сильнее?», «Почему так называют?», «Наряди словечко», «Наведи порядок», «Кто знает, пусть продолжает». |
| 7.Формирование грамматического строя речи. | «Подбираем рифмы», «Упрямые слова», «Кто сумеет похвалить», «Сочиним стихотворение», «Мы – писатели». |

Система дидактических игр и игровых упражнений используется мною в ходе проведения учебного занятия на разных его этапах и в выборе нетрадиционной формы его проведения.

Я использую различные дидактические игры и игровые упражнения на всех этапах по ознакомлению с основными языковыми понятиями**:**

- ознакомление со словом;

- ознакомление с предложением, его словесным составом;
- ознакомление со слоговым составом слова, ударением;
- ознакомление с гласными и согласными звуками и буквами, обучение звуковому анализу слов;
- обучение чтению;
- обогащение, уточнение и активизация словаря;
- формирование грамматического строя речи.

Эффективности проведения дидактической игры на уроке добиваюсь посредством выполнения следующих условий:

- знание требований к проведению дидактической игры и умение их реализовывать на практике;

-использование каждого вида игры в соответствии с целями, содержанием учебного материала, возрастными особенностями учащихся;

-обеспечивать точность, доступность формулирования правил игры, содержание предлагаемого материала;

- использовать дидактический материал во время игры, удобный в пользовании и отвечающий всем санитарно-гигиеническим требованиям, предъявляемым к любым дидактическим пособиям;

- способствовать активизации каждого участника игры;

- поощрять взаимопомощь, чувство товарищества;

- создавать благоприятную атмосферу равноправия, доверия;

- способствовать формированию рефлексивных навыков учащихся, навыков самооценки в процессе проведения игры и её результатов.

Таким образом, использование дидактических игр и игровых упражнений на уроках обучения грамоте (чтения) способно преобразовать формат преподавания и обучения, сделать образовательный процесс более эффективным и привлекательным.

**Список цитированных источников:**

1. Антипова, Н.Б. Игровая деятельность в процессе обучения учащихся в I классе / Н.Б. Антипова. – Минск, 2005.-192 с.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОВЕРКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА АНАЛИЗА РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Пискунова Ю.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Известно, что уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников самый различный, в целом он далёк от желаемого. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Цель нашего исследования – изучить уровень сформированности коммуникативного навыка анализа речевой ситуации у младших школьников.

Для реализации цели исследования были подобраны и проведены упражнения «Развитие межличностных отношений в классе», также мы использовали тест К.Томаса ( в адаптации Н.В.Гришиной) и методику «Левая и правая стороны» (Ж.Пиаже); изучили литературу по данному вопросу, а также ознакомились с работами педагогов и методистов в данной области.

Для определения начального уровня овладения «коммуникацией как взаимодействием» у младших школьников, нами были подобраны и проведены упражнения «Развитие межличностных отношений в классе».

Для определения начального уровня «коммуникации как сотрудничество» был использован К.Томаса ( в адаптации Н.В.Гришиной)

Для определения начального уровня овладения «коммуникацией как условие-минтериоризации» использовалась методика «Левая и правая стороны» (по Ж.Пиаже)

После обработки полученных данных была проведена оценка сформированности исследуемых коммуникативных навыков и сделаны выводы..

1. «Развитие межличностных отношений в классе»

- 10 учеников проявили высокий уровень сформированности коммуникативных навыков - максимально активное участвовали в проводимых упражнениях, были заинтересованы процессом; в результате проведения упражнений у них сформировалось умение слушать и давать обратную связь;
- 13 учеников проявили средний уровень сформированности коммуникативных навыков – также участвовали в обсуждении упражнений, но часто отвлекались, были не сосредоточены на достижении результата;
- у 3 учеников наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных навыков – игнорировали данные упражнения, не хотели высказывать свои мысли, были замкнуты.

Все участники речевой ситуации могли проанализировать социальный контекст.23 ученика смогли полностью проанализировать характеристики каждого участника ситуации.23 ученика применяли общие правила успешного взаимодействия.

2. Результаты теста К.Томаса (в адаптации Н.В.Гришиной)

После изучения и анализа рисунков, выполненных двумя цветами ( двумя учениками) мы пришла к выводу:

- 6 рисунков (12 учеников, 46 %) нарисовали совместный сюжет – классный кабинет: классная доска, парты, учительский стол. В процессе рисования у них не возникало конфликтов, деятельность приносила удовольствие;
- 4 рисунка ( 8 учеников, 31 %) рисовали общее изображение школьного стадиона , однако, каждый вносил свои изменения в рисунок. Учащиеся уступали друг другу в своей деятельности. В результате получилась хорошая совместная работа;
- 3 рисунка ( 6 учеников, 23 %) на одном листе нарисовали разные рисунки, что свидетельствует о нежелании совместно работать, а также о том, что они избегали друг друга в процессе работы.

3. Методика «Левая и правая стороны» (по Ж.Пиаже)

Проанализировав полученные данные после проведения методики

«Левая и правая стороны» мы получили следующие данные:

- 15 учеников (57%) продемонстрировали высокий уровень сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника (партнёра). Четыре задания каждый ребёнок выполнил правильно, то есть учитывал отличия позиции другого человека;
- 6 учеников ( 24 %) показали средний уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Давали правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребёнок правильно определял стороны относительно своей позиции, но не учитывал позиции партнёра;

- 5 учеников (19%) проявили низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника ( партнера). Ребёнок отвечал неправильно во всех четырёх заданиях.

После проведения эксперимента можно сделать следующие выводы:

47% учащихся обладают высоким уровнем сформированности коммуникативного навыка общения. Владеют речью как средством общения, умеют адаптироваться к людям, правильно воспринимают и оценивают их самих и их поступки, успешно взаимодействуют с ними и налаживают хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях. Умеют анализировать социальный контекст речевой ситуации, характеризовать участников ситуаций, а также применяют правила успешного взаимодействия.

35% учащихся обладают средним уровнем сформированости коммуникативного навыка общения. Не всегда открыты для диалога, хотя владеют достаточной информацией для поддержания разговора. При правильном подходе «раскрываются» и успешно взаимодействуют друг с другом. Умеют анализировать социальный контекст речевой ситуации, анализируют некоторые характеристики участников, применяют не все правила, для успешного взаимодействия.

26% учащихся обладают низким уровнем сформированности коммуникативного навыка общения. Достаточно замкнуты, не готовы идти на контакт. Взаимодействуют лишь с некоторыми учениками из класса. Умеют анализировать лишь социальный контекст речевой ситуации.

Таким образом, результаты экспериментальной работы показали, что младшие школьники могут анализировать социальный контекст, в котором происходит та или иная речевая ситуация. Проблемы встречаются на этапе анализа характеристик участников ситуаций, а также при анализе конвенциальных установок.

## ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

**Прудникова Е.М.,** магистрант
**Иоч Е.В.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В современном мире в любой деятельности человека цель играет важную роль. Без её постановки невозможно начать любую деятельностью. Не малую роль цель имеет и в процессе обучения. Она может выступать как условие для формирования знаний и умений, организуя тем самым достаточно эффективную деятельность на уроке, так и средством для формирования одной из важнейших компетенций – целеполагания. Именно школа должна помочь учащемуся (ребёнку) сформировать умение ставить перед собой цель. При этом практика показывает, что реализация этого требования вызывает определённые затруднения, как у учащихся, так и у педагогов. Эти трудности связаны с объективными и субъективными причинами.

Решение проблемы целеполагания следует начинать с умения самого учителя грамотно поставить цель на уроке. На практике педагог идёт прежде всего непосредственно от содержания материала в учебном пособии, а после уже намечает цели урока. Многие учителя не осознают всей значимости работы над постановкой цели урока, в то время как её грамотное определение является фундаментом для построения всего урока. Цель урока определяет формы, способы и характер деятельности учителя и ученика. Проблема постановки цели урока является актуальной не только для молодого, но и для опытного педагога.

Огромную роль для учителя является постановка цели урока таким образом, чтобы они стали понятны и для самих учащихся, были приняты как свои собственные цели. Необходимо превратить цель в мотив для активной деятельности учащихся, в нечто значимое для них лично. Не меньшую роль играет и то, что учащийся должен понимать что и как надо сделать, чтобы достичь поставленной цели, а также намерение выполнить определённые действия для достижения своей цели. Учащийся должен понять структуру целеполагания.

При организации учебной деятельности учащихся учитель должен учитывать три основных компонента: «знаю», «хочу», «буду» в постановке и достижения цели. Для этого педагогу необходимо владеть приёмом нормативной цели в цель учащегося, приёмом к привлечению учащихся к определению задач по её достижению, способами организации личностного целеполагания.

Следует выделить следующий алгоритм деятельности педагога по определению и формулировке цели урока:

1. Определяются стратегические, тактические и оперативные цели. Затем они переводятся на «язык практических действий», т.е. с теоретического уровня на технологический.

2. Определяются содержательные и организационные деятельности, перспективы целей дальних, средних и близких, устанавливается логическая последовательность и взаимосвязь.

3. Анализируются цели с точки зрения их диагностичности, т.е. должны быть сформулированы точные параметры деятельности и образец-эталон желаемого результата. Диагностичные цели позволяют точно определить, достигнута ли конкретная цель.

4. Диагностируются условия предстоящей деятельности по достижению цели.

5. Определяются средства достижения цели:

а) идеальные – знания, умения и навыки учащихся, общеучебные умения, методы и приёмы обучения;

б) материальные – носители информации: учебники, книги, аудиовизуальные и другие учебно-технические и электронные средства, оборудование и т.п.;

в) организация учебного процесса на всех его этапах.

6. Определяется алгоритм деятельности по достижению цели: точные предписания, шаги и действия, ведущие к её достижению.

7. Продумывается возможность корректировки своих действий по достижению цели в зависимости от конкретных условий, возникающих на уроке. [4, с. 14]

Помимо цели урока в целеполагание входит и проверка её достижения. На практике педагог всегда обязан уделять особое внимание рефлексии целеполагающей деятельности, ведь рефлексия является не менее важным звеном для целеполагания, как и сама постановка цели. Она позволяет педагогу получить представление как и на сколько хорошо посталенная цель урока была принята и понята учащимся, а также самим учащимся осознанно организовать и регулировать свою деятельность на уроке. Для этого необходимо переосмыслить саму роль рефлексии как полноценной структурной составляющей целеполагания.

Рефлексия целеполагания предполагает следующую последовательность шагов:

1) остановка предметной деятельности для анализа предшествующей деятельности;

2) возвращение к выдвинутым на этапе целеполагания задачам по достижению целей и оценка их эффективности;

3) воспроизведение в свёрнутом виде пошагового продвижения к цели;

4) сопоставление целей и результата деятельности;

5) анализ причин возможного несоответствия цели и результата;

6) определение индивидуальных затруднений;
7) определение способов коррекции обнаруженных пробелов;
8) включение полученного результата в систему имеющихся знаний и умений;
9) прогнозирование целей следующих уроков;
10) выбор домашнего задания в соответствии с целью урока;
11) определение эмоционального состояния, придание результатам деятельности оптимистического смысла. [4, с.109]

Необходимо уделять особое внимание обучению учащихся (начиная с начальных классов) осознавать то, что они делают и что происходит вокруг них. Осознание, которое станет необходимостью для них и привычной деятельностью, приводит к тому, что у учащихся появляется возможность решать не только поставленные перед ними учебные задачи, но и жизненные трудности.

**Список цитированных источников:**

1. Демидова, Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников / Т.Е. Демидова // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – №4.
2. Игнатенко, О.Г. Постановка цели учебной деятельности / О.Г. Игнатенко // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки: сборник статей. – М.: Прометей, 2005. – с. 359-363.
3. Ковальчук, Т.А. Определение целей обучения на уроке / Т.А. Ковальчук // Пачатковая школа. – 2009. – №4.
4. Лукашенко, С.Э. Организация целеполагающей деятельности в 1-4 классах: 30 вопросов и ответов / С.Э. Лукашенко. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015 – 184 с.

## ТЕХНОЛОГИЯ «АКТИВНАЯ ОЦЕНКА»

**Прудникова Е.М**., магистрант
**Левчук З.К.,** канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Активная оценка - это стратегия обучения, в рамках которой ученики имеют возможность постоянно видеть и понимать свои успехи (и радоваться этому), ошибки (и работать над ними); обладают процедурами оценки, управляют своим обучением. К оценочной деятельности присоединяются родители учеников [5].

Зачем же стоит познакомиться с этой технологией? Одна из причин заключается в том, что не практике контроль и оценивание учебных достижений учащихся имеются некоторые недостатки:

- оценивается только результат обучения и редко непосредственно процесс получения знаний;
- сначала идёт обучение с редким контролем, а только потом итоговый контроль;
- контрольно-оценочная деятельность часто бывает направлена на «подлавливание» учащихся в их неподготовленности, отсутствии знаний, ошибках;
- рейтинговая система разрушает идею личностного ориентирования обучения, сравнивая учащихся друг с другом, а не равняясь на свой предыдущий результат;
- учащиеся чувствуют давление со стороны родителей;
- родители не участвуют в оценке.

Активная оценка помогает решить многие проблемы, их образования. Под ней понимают оценку познавательной деятельности учащихся и её результатов по заранее определённым критериям без выставления отметки, что является альтернативой сум-

мирующей оценке (с выставлением балла), которая, в основном, используется для целей внешней отчётности [3, с.42]. Следует отметить, что на новую практику обучения положительно реагируют не только учащиеся, но и их родители.

Актыўная ацэнка – гэта не метад выстаўлення адзнак, а методыка, якая складаецца з розных тэхнік, якія дапамагаюць настаўніку вучыць [6, с. 172].

Разбирая построение традиционного урока и урока с использованием технологии активной оценки можно выделить следующие различия:

Таким образом, можно заметить, что активная оценка существенно отличается от традиционного урока на всех его этапах (табл. 1)

Таблица 1 – Схема урока

| | традиционный урок | урок с использованием АО |
|---|---|---|
| 1. Цель урока | Ставится учителем, основываясь на его деятельности во время урока. Указывает на то, что сам педагог будет выполнять на уроке. Как правило редко даёт учащимся осознание своей личной цели на уроке. Не создаёт критериев для оценивания | Ставится учителем и учащимися, тем самым прогнозируя предполагаемый результат деятельности учащихся. Даёт учащимся осознание своей личной цели на уроке. Создаёт критерии для оценивания |
| 2. Содержание урока | Все предметы изучения, знания и умения заранее определенны учебной программой | Предметом для изучения является личностные смыслы касательно изучаемого вопроса |
| 3. Процесс обучения | Для организации учебного процесса используют фронтальную и индивидуальную формы работы. Используются объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения. Эпизодическая организация обратной связи на занятиях. Редко встречается обсуждение учащимися как проходит урок. В классе может возникнуть напряженная атмосфера | Приоритетными являются парная и групповая формы работы. Преобладают эвристический, проблемный и исследовательский методы. Обратная связь с учащимися организуется постоянно, имеет разносторонний характер. На протяжении урока периодически идёт обсуждение, как проходит учебный процесс. Комфортная и благоприятная атмосфера для учащихся |
| 4. Контрольно-оценочная деятельность | Осуществляет учитель. Не всегда используются известные для учащихся критерии. При допущении ошибки учащемуся снижается балл. При определении домашнего задания не учитываются результаты урока. | Широко используется самопроверка и взаимопроверка учащихся.<br><br>Всегда используются известные для учащихся критерии. Ошибки учащегося рассматриваются как сигнал для улучшения деятельности учащегося. Домашнее задание напрвлено на успехи и ошибки, выявленные в ходе урока. |

Ещё одной отличительной чертой, которая положительно влияет на создание благоприятной обстановкой для обучения является знание учащимися критериев оценки. При применении активной оценки учитель знакомит учащихся с критериями оценки называя их «НаШтоБуЗУ» (на что буду обращать внимание; на белорусском: на што буду звяртать увагу). НаШтоБуЗУ является:

- своеобразным договором между учителем и учащимся;
- набором критериев для оценивания;
- способом уточнения цели;
- средством самооценки, взаимооценки, оценки учителем и. т.д.

Данный элемент способствует повышению качества образования, исключает конфликтные ситуации при выставлении отметки.

Таким образом, НаШтоБуЗУ можно считать достаточно хорошим элементом обучения для обратной связи с учащимися, обеспечивая достаточно высокий уровень мотивации.

Технологию активная оценка смело можно отнести к одной из продуктивных технологий на данный момент в современном мире. Она обеспечивает обратную связь между учителем, учеником и его родителями, даёт учащимся осознание чёткой цели обучения. Способствует развитию у учащихся адекватной самооценки. Повышает качество образовательного процесса.

**Список цитированных источников:**

1. Активная оценка в действии: опыт учителей Беларуси: пособие для учителей / М. И. Запрудский, М. В. Кудейко, Т. П. Мацкевич и др .; под ред. М. И. Запрудского. - Минск, 2014. - 238 с.
2. Активная оценка: Методическое пособи / Укл. Н.Ильинич. Минск, 2011. – 83 с.
3. Запрудский Н.И Современные школьные технологии-3 / Н.И. Запрудский. – Минск.2017. – 168 с. – (Мастерская учителя).
4. Запрудский Н.И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / Н.И. Запрудский . Минск. Сэр-Вит, 2012. – 160 с.
5. Запрудский, М. И. Активная оценка - новая стратегия обучения / М. И. Запрудский // Управление в образовании - 2011. - № 12.
6. Крыцкая, Н.В. Актыўная ацэнка на ўроках беларускай млвы ў пачатковых класах / Н.В. Крыцкая // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XX (67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11–12 февраля 2017 г.: в 2 т. / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – Т. 2. – С. 171-180.

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Прудникова Е.М.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

**Творчество** - это процесс человеческой деятельности, создающий новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового [5]. **Творческие способности** - это комплексные возможности школьника в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов [2].

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н.Лук, опираясь на биографии выдающихся учёных, изобретателей, художников и музыкантов выделяет следующие **творческие способности**:

1. Способность видеть проблему там, где её не видят другие.

2. Способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы.

3. Способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой.

4. Способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части.

5. Способность легко ассоциировать отдалённые понятия.

6. Способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту.

7. Гибкость мышления.

8. Способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки.

9. Способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний.

10. Способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией.

11. Лёгкость генерирования идей.

12. Творческое воображение.

13. Способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла [4].

Мы ставим своей целью развивать несколько творческих способностей младших школьников на уроках русского языка, такие как: способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой; гибкость мышления; творческое воображение.

Актуальность нашей работы подтверждает и анализ учебников по русскому языку 3 класса. Авторы учебников предлагают всего лишь 5% творческих заданий, из них такие как:

- пересказ по предложенному плану;
- озаглавить текст;
- устно составить рассказ;
- составить текст по рисунку.

Работа по развитию творческих способностей в начальной школе состоит из нескольких этапов:

1)подготовительный (элементы творчества в обычной деятельности, например, игры): используется в 1 - 2-х классах;

2)исследовательский (творчество в изучении языка, например, составление словарей): проходит во 2-3-х классах;

3) самовыражение через деятельность (например, написание сочинений): применяется в 3 - 4-х классах [1].

В практике преподавания русского языка наметились определённые виды творческих работ. Следует отметить, что непосредственно понятие «творческая работа» педагоги понимают по-разному. Одни рассматриваю это понятие широко. Например, Т.С. Панфилова считает письменные работы по тексту с пропущенными буквами, слогами, работу с деформированным текстом, придумывание предложений с использованием той или иной грамматической формы как творческие работы [6]. Другие же суживают это понятие. И под творческой работой понимают такую деятельность, в результате которой приобретается нечто новое, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [3].

Творческие задания организуются и проводятся по-разному, потому как различен характер усваиваемых знаний учащимися, умений и навыков творческой, практической деятельности. Тем не менее всем творческим заданиям присущи общие этапы для их подготовки и проведения, такие как:

1. Процесс выполнения творческих заданий должен носить сознательный характер.

2. В процессе подготовки учащихся к выполнению творческих заданий проводится тщательный анализ задания, мобилизации имеющихся у школьников знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения работ творческого характера.

3. Необходимо составить план последовательного и логичного выполнения творческих заданий.

4. Проводится реализация намеченного плана.

5. Проверяется правильность решения творческой задачи.

Из практических творческих работ считаем целесообразным указать следующие:

- творческий диктант обучающего характера;

- конструирование предложений с определённым грамматическим заданием (с данными словами или словосочетаниями;

- предложений заданных типов;

- по заданной схеме; по предложенному началу; на определённую тему в сочетании с каким-либо грамматическим заданием и т.п.);

- самостоятельное составление сопоставительных и систематизирующих таблиц по материалу ряда уроков или целой темы программы;

- изложение содержания предложенного текста с теми или иными элементами творческого характера (реконструирование текста, дополнение текста, высказывание собственных суждений и т.п.);

- устный рассказ на определённую тему;

- сочинение-миниатюра с грамматическим заданием;

- сочинение на грамматическую тему, охватывающее целый раздел или тему программы (например, «Глагол» и т.д.);

- сочинения, связанные с овладением деловой письменной речью (письмо, заметка в газету, отзыв о книге, рецензия на ответ или сочинение товарища и т.п.)

Исходя из этого, мы разработали систему упражнений по развитию творческих способностей учащихся на уроках русского языка, например:

- для формирования **способности применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой**;
- для формирования **гибкость мышления**;
- для формирования **творческое воображение**.

Таким образом, в процессе выполнения творческих заданий учащиеся не только воспроизводят и совершенствуют усваиваемые знания, умения и навыки, но и свободно ими оперируют в разнообразной практической деятельности, развивают творческие способности. Предлагаемые творческие задания по русскому языку можно использовать как на уроках, так и при подготовке школьников к олимпиадам, на факультативных занятиях.

**Список цитированных источников:**

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с

2. Кислов, А.В. Диагностика творческих способностей ребенка: практическое пособие / А.В. Кислов. – М.: Речь, 2011. – 101 с.

3. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 427 с.

4. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук – М.: Наука, 1978. – 125 с.

5. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2007. – 464 с.

6. Панфилова, Т.С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе / Т.С. Панфилова. – Москва: Учпедгиз, 1960. – 84 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

**Радкевич Т.И.,** выпускница колледжа
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шевченко Л.Л., преподаватель

Сегодня наиболее актуальным, с одной стороны, и наименее разработанным – с другой, является вопрос учета пола ребенка в процессе физического воспитания. Половая принадлежность является одной из фундаментальных характеристик личности. Современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета специфики пола ребенка.

Вопрос о дифференцированном подходе к мальчикам и девочкам в процессе занятий физическими упражнениями, поставленный еще в 70-е годы XX века. Большинство исследователей считают, что подход к физическому воспитанию мальчиков и девочек не должен быть одинаковым. Но в чем должны проявляться отличия: в средствах, нагрузке, требованиях, распределении ролей, организации занятий и т.п., – до конца не определено.

Особенности развития движений у дошкольников в зависимости от пола одной из первых исследовала Е.Г. Леви-Гориневская. Разницу в объеме двигательной активности исследовала М.А. Рунова. Л.В. Карманова отмечает, что уже в пятилетнем возрасте наблюдается значительное различие между мальчиками и девочками в прыжках через скакалку. Исследования А.П. Усовой свидетельствуют о высокой степени достоверности половых различий в развитии метания на дальность. Эти и другие различия объясняются особенностями физического и психического развития мальчиков и девочек.

Сегодня физическое воспитание детей практически не имеет различий для мальчиков и девочек. Педагоги дошкольных учреждений на протяжении последних нескольких лет ищут пути осуществления дифференцированного подхода. Однако в большинстве учреждений дошкольного образования физическое воспитание детей, как и все дошкольное воспитание, ориентировано на «условного» ребенка, а не на мальчика или девочку: те же упражнения, та же нагрузка, та же методика обучения.

Исходя из этого, проблема исследования гендерных особенностей в физическом воспитании становится интересной для изучения. Цель исследования: изучить проблемы гендерных различий мальчиков и девочек в процессе физического воспитания.

Исследовательская работа проводилась на базе ГУО «Ясли-сад № 2 г. Толочин». В ходе исследования использовались следующие методы: изучение предпочтений мальчиков и девочек в выборе физкультурного оборудования для самостоятельной деятельности, изучение особенностей гендерного поведения старших дошкольников в подвижных играх, анализ планов воспитательного-образовательного процесса по образовательной области «Физическая культура».

В ходе работы было проведено психолого-педагогическое исследование, объектом которого стали представления мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста – 10 девочек и 10 мальчиков.

На первом этапе испытуемым предлагались наборы разного оборудования (скакалки, мячи, гантели, обручи, гимнастические ленты), детям была предоставлена возможность самостоятельно выбрать то оборудование, с которым они хотят поиграть.

В результате наблюдений выяснилось, что мальчики предпочитают играть с мячами, гантелями (из 10 это оборудование выбрало 9 мальчиков, что составило 90%), а девочки с ленточками, обручами, скакалками, гимнастическими лентами (10 из 10, что составило 100%).

На втором этапе исследования детей старшего дошкольного возраста наблюдалось поведение мальчиков и девочек в подвижных играх. В процессе подвижных игр у мальчиков большее место занимают движения скоростно-силового характера (бег, лазанье, метание предметов в цель и др.), девочки же наоборот, предпочитают игры на равновесие, игры с элементами танцевальных упражнений. При распределении ролей в подвижных играх, мальчики чаще у нас выступают в роли медведя, волка, а девочки – пчёлки, птички и т.д.

Заключение. Анализ планов воспитательно-образовательной работы показал, что педагоги используют в своей работе индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании, но учет половых различий недостаточный. Нами были составлены рекомендации по организации физкультурных занятий мальчиков и девочек в старшей группе:

- совместные занятия, на которых дети занимаются по единой программе учитывать характер движений и физическую нагрузку;
- часть занятия проводить вместе, часть раздельно (в подготовительной и заключительной части занятия дети выполняют упражнения все вместе, а в основной части занятия они делятся на подгруппы в зависимости от пола, и каждая группа выполняет свое задание);
- занятия проводить отдельно с учетом пола.

Результаты исследования указывают, что при условии организации дифференцированного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста с учётом пола ребёнка возможно воспитать здоровое, физически подготовленное подрастающее поколение.

**Список цитированных источников:**

1. Власенко, Н. Физкультурное занятие: технология разработки плана-конспекта / Н. Власенко // Пралеска. – 2012. - № 9. – С. 23-26.

2. Дыбина, О.В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи. Учебно-методическое пособие/ О.В. Дыбина и др. – М., Центр педагогического образования, 2009. – 64 с.

3. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012.

4. Шебеко, В.Н. В мире движений: учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с бел. и рус. яз. обучения / В. Н. Шебеко. – Минск: Пачатковая школа, 2013. – (Серия «Мир детства»).

5. Шишкина, В. А. Двигательное развитие дошкольника: пособие для педагогов учреждения дошкольного образования / В. А. Шишкина. Мозырь: Белый Ветер, 2014.

6. Шишкина, В.А. Подвижные игры для детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. – Мозырь: Белый Ветер, 2014.

## ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Разводовская А.Г.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Актуальность комплексных проблем краеведения, объективная потребность их разрешения в целях обеспечения благоприятных условий существования настоящих и будущих поколений ставит перед школами новые задачи краеведческого образования и воспитания обучающихся. Одной из ключевых задач обучения является гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Краеведение во всех сферах деятельности формирует практические умения и навыки, воспитывает любовь к родному краю, прививает интерес к познанию нового, способствует фундаментальному изучению окружающего пространства, природы, населения, хозяйства своей местности, осмыслению сложных закономерностей развития природы и общества. Изучение родного края, его истории необходимо для всех детей независимо от возраста и психофизических особенностей. Содержание при этом будет различным, так как выбор информации и методов зависит от возрастных и познавательных особенностей учащихся. Но цель будет иметь много общего: «способствовать духовно-ценностной и практической ориентации обучающихся в их жизненном пространстве, а также их социальной адаптации» [1]. Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися определенной территории своего края по разным источникам и, главным образом, на основе наблюдения под руководством учителя. Исходя из программы, состава учащихся класса, сформированных групп и местных возможностей, он определяет объекты для исследования, виды и методы работы, организует изучение края учащимися и руководит их работой. Успешные результаты школьного краеведения зависит от того, в какой степени учитель сам краевед и как он сумеет заинтересовать учеников.

***Краеведение*** – важное средство формирования культуры учащихся. Наряду с образовательно-воспитательными задачами краеведение решает и задачи общественно полезного характера. Анализ литературных источников показал, что, о необходимости широкого использования местного материала в процессе обучения и воспитания писали еще в 17 в. Я.А. Коменский, в 18–19 вв. – Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. Дистервег и др. Первые высказывания о важности связи обучения с жизнью родного края в русской педагогической литературе появились во 2-й половине 18 в. В 1761 г. М.В. Ломоносов писал о привлечении «малых, а особливо крестьянских детей» к поискам «неизвестных руд, дорогих металлов и камней». Делались попытки обосновать педагогическую ценность ознакомления учащихся со своей ближней «родиной» – краем [1].

В 1862 Н.Х. Вессель предложил ввести в школе учебный предмет «отчизноведение», в содержание которого он включил элементы местной географии, естествознания и истории. К.Д. Ушинский, называя подобный предмет «отечествоведением» (1863), связывал с ним не только первоначальное знакомство с элементами географии, истории и естествознания, но и изучение родного языка, развитие речи детей; выступал за широкое использование местного материала в обучении. В изучении родного края К.Д. Ушинский видел одно из средств патриотического воспитания школьников. Авторами первых в России методических рекомендаций по родиноведению были Н.Х. Вессель и К.Д. Ушинский, включившие методические рекомендации по использованию местного материала в «Родное слово. Книга для учащихся» (1864). В 1862 был издан первый учебник географии с элементами краеведения, в его 3-м издании содержалась «Программа для изучения места жительства или родины». Идею создания школьных учебников на краеведческой основе позднее поддерживал Л.Н. Толстой. В 60-70-е гг. по вопросам краеведения выступали методисты-географы Д.Д. Семёнов, И.Н. Белов, М.В. Овчинников, биолог А.Я. Герд, а также Э.Ю. Петри, А.Ф. Соколов, В.П. Вахтеров, Д.Н. Кайгородов, Б.Е. Райков и др. В 1896 Е.А. Звягинцев выдвинул принцип «локализации» учебного процесса, под которой понимал общий метод педагогической работы с детьми, принцип отбора учебного материала, который позволяет создавать условия для наблюдения и исследования [5].

Термин «краеведение» впервые появился в выступлении учителя И.Н. Манькова. Под краеведением понималось изучение школьниками уезда и губернии («второго концентра края»), более важная роль отводилась «родиноведению», в основе которого должны были лежать непосредственные наблюдения учащихся. Подобное деление на «родиноведение» и краеведение характерно для русской педагогической мысли начала

20 в. и первых лет советской школы. В середине 20-х гг. термин «краеведение» утвердился в советской педагогической литературе, включив в себя смысловое значение «родиноведения».

Теория и практика краеведения в советской школе развивались в соответствии с положениями «Декларации о единой трудовой политехнической школе». Непосредственно наблюдения и самостоятельные исследования, экскурсии, коллекционирование и организация школьных музеев и уголков, кружковая работа выдвигались в качестве важных методов обучения и организационных форм работы. Педагогические основы советского краеведения разработаны в трудах Н.К. Крупской, М. Н. Покровского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.П. Пинкевича. Заметный вклад в разработку и пропаганду краеведения и краеведческого принципа внесли Н.Н. Баранский, А.С. Барков, Б.В. Всесвятский, Б. Е. Райков, К. Ф. Строев и др. педагоги и методисты.

В годы Великой Отечественной войны краеведческая работа в школе активизировалась. Учащиеся вели поиск документального материала о героизме своих земляков на фронте и в тылу врага, создавались поисковые группы, кружки юных краеведов-следопытов, возникло движение красных следопытов. В сложнейших условиях военного времени была развёрнута работа по выявлению и сбору вещественных и письменных источников об участии населения края в борьбе против захватчиков. В 50-е годы большую роль в повышении качества краеведческой работы играли музейно-краеведческие советы, созданные при областных музеях, которые координировали различные направления изучения родного края, оказывали научно-методическую помощь народу, школьным музеям и краеведческим кружкам. Введение в 60-х годах новых учебных программ по истории, географии и другим предметам, в которых значительно усилились элементы краеведения, стимулировало дальнейшее развитие всех его видов, были введены факультативы по истории края.

С точки зрения Д.С. Лихачева, историческое краеведение в школе играет существенную педагогическую роль в трудовом, нравственном и эстетическом воспитании учащихся, занимает важное место в формировании патриотизма молодого поколения, т. к. «свои истоки любовь к Родине берет в стране нашего детства – отчем крае, чей светлый образ навсегда остается в сердце каждого» [1].

В настоящее время всестороннее изучение родного края, на которое направлена работа в системе школьного краеведения, немыслимо без познания культуры и достояния современного края, которое способствует расширению общеобразовательного и мировоззренческого кругозора школьников, повышает их общую и эстетическую культуру, воспитывает патриотизм и бережное отношение к прошлому и настоящему.

Учащиеся получают знания о родном крае на уроках, во время экскурсий, на утренниках и сборах. Необходимость получения совокупности фактов обязывает к широкому и тщательному изучению круга источников, поиску причинно-следственной связи между событиями, определению места данного факта в цепи других [4].

Важнейший источник краеведческих знаний – непосредственное изучение природы и отдельных ее достопримечательностей во время самостоятельных поездок, экскурсий, краеведческих экспедиций. В соответствии с программой курса природоведения учащиеся приобретают первые навыки чтения карт и составления плана местности, при этом они получают первоначальные сведения о ландшафте, климате, природных зонах и т. д.; навыки сельскохозяйственного труда, знания по охране природы. В средней школе краеведение способствует овладению учащимися основами наук. В педагогической литературе разработан вопрос о краеведческом подходе в преподавании географии. Опыт школы показывает, что в географии, имеющей дело с комплексами природных и хозяйственных явлений и требующей развития пространственных представлений, краеведческий подход обеспечивает их реальность. Понятие края постепенно расширяется до рай-

она, области и завершается изучением специальных программных тем по природе и экономико-географической характеристике республики, края, области [2].

Таким образом, краеведение, как отрасль знания, направление общественной деятельности, источник и средство воспитания несет в себе уникальную возможность комплексного формирования личности, осуществления преемственности поколений, опыта проживания человека в определенном ландшафте. Реально применять педагогическое краеведение можно, лишь используя его современную методологическую основу и опираясь на исторический опыт, накопленный отечественной педагогикой и школой [4]. Краеведение как предмет непременно должно присутствовать в школьной программе. Поэтому, работа по включению краеведения в качестве самостоятельного предмета в учебный процесс, в школах должна вестись планомерно и целенаправленно. Изучение краеведения становится основой для гармоничного всестороннего, многоаспектного развития личности обучающихся, создает тот нравственный стержень, который поможет юному человеку противостоять натиску бездуховности, сохранить чистоту души, богатые национальные традиции родного народа.

**Список цитированных источников:**

1. Бабакова, Т.А. Теория и практика школьного экологического краеведения: дис. д. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Бабакова; МГПУ имени В.И. Ленина, М., 1996. – 341 с.
2. Даринский А.В. Региональный компонент содержания образования / А.В. Даринский // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 18-20.
3. Иванов, П. В. Современное школьное краеведение /П.В. Иванов// Советская педагогика. – 1990. – № 4. – С. 27-39.
4. Каменец, А. В. Наследие и современность: школьное краеведение: программы, идеи, опыт; под ред. А.В. Каменца. – Инф. сборник, вып. 2. – М.: Институт Наследия, 1995. – 134 с.
5. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 6 т. - М., 1983. – Т. 6. – 298 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Романенко О.А.,** магистрант
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Развитие связной речи – одна из важнейших задач в речевом развитии детей дошкольного возраста, так как она является необходимым условием социализации ребенка. Благодаря речи ребенок не только становится способным взаимодействовать с окружающими людьми, но и получать новые знания, усваивать нормы и ценности, также распространять полученную информацию. Значимость исследования определяется тем, что в старшем дошкольном возрасте происходит активное созревание всех сторон речи.

Основная часть. В старшем дошкольном возрасте подходит к завершению такой этап речевого развития, как усвоение грамматической системы языка. Детьми чаще используются простые распространенные предложения, сложносочиненные и сложноподчиненные. Складывается умение контролировать свою речь, а также критическое отношение к грамматическим ошибкам. Освоение и построение разных типов текстов: описание, повествование, рассуждение – наиболее яркая характеристика речи детей старшего дошкольного возраста. При становлении связной речи происходит активное использование детьми разных типов связи как внутри предложений, так и между ними, в процессе построения высказывания соблюдается его структура: начало, середина, конец.

О.С. Ушакова и Е.М. Струнина наряду с этим отмечают и другие особенности, присущие речи детей старшего дошкольного возраста:

– некоторые дети не могут правильно произносить все звуки родного языка;

– отсутствует умение пользоваться интонационными средствами выразительности, регулировать скорость и громкость речи в зависимости от ситуации;

– встречаются ошибки и в образовании разных грамматических форм;

– имеются затруднения в построении сложных синтаксических конструкций, которые приводят к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания [4].

Развитие связной речи происходит через различные виды деятельности. Одним из эффективных методов является рассказывание по картине. Подчеркнем, что еще Я.А. Коменский говорил о важности использования наглядности при организации и важности сопровождения наглядности практическими и словесными методами. Специалисты в области психологии утверждают, что основной формой мыслительной деятельности детей дошкольного возраста является наглядно-образное мышление, в котором ребенок действует не с конкретными объектами, а с их образами и идеями. Наиболее характерной чертой образной мыслительной деятельности ребенка является синкретизм – это качество мышления, характерное для маленького ребенка, в котором он мыслит в схемах, в слитых, недифференцированных ситуациях в соответствии с тем, как он придерживается на основе восприятие, без дифференциации и последовательного анализа, через произвольные связи самых ярких частей [2].

Преимущество картины, по мнению К.Д. Ушинского, заключается в том, что детей учат тесно ассоциировать слово с идеей предмета, учат логически и последовательно выражать свои мысли, то есть картина одновременно развивает ум и речь [1].

В рамках проведенного нами исследования была использована адаптированная методика М.П. Злобенко и О.Н. Ерофеевой [3]. Детям предлагалось 3 задания, результатам которых, в соответствии с выделенными критериями, определялся уровень развития связной речи (высокий, средний, низкий).

Нами было обследовано 34 ребенка (17 в экспериментальной и 17 в контрольной группе). В экспериментальной группе высокий уровень наблюдался у 11,5% детей, а в контрольной у 47%. Данная категория детей владеет речевыми умениями; они инициативны и самостоятельны в придумывании сказок, рассказов, не повторяют рассказов других детей; пользуются разнообразными средствами выразительности; с интересом относятся к аргументации, доказательству и широко ими пользуется; проявляют инициативу в общении: делятся впечатлениями со сверстниками, задают вопросы, привлекают к общению детей; замечают речевые ошибки сверстников и исправляют их; имеют богатый словарный запас; безошибочно пользуются обобщающими словами и понятиями; у них чистая, грамматически правильная, выразительная речь; они владеют всеми средствами звукового анализа слов, определяют основные качественные характеристики звуков в слове.

К среднему уровню в экспериментальной группе отнесено наибольшее количество детей (77%), в контрольной – 53%. На данном уровне дети могут допускать пропуски, делать логические ошибки, но сами их исправляют при помощи взрослых и сверстников. Дети проявляют интерес к речевому общению, но недостаточно активны в нем. В построении предложений не затрудняются, грамматические ошибки редки; аргументируют суждения и пользуются формой речи – доказательством с помощью взрослого. Речь у данной категории чистая, правильная, но могут возникать затруднения в произношении отдельных звуков. Они регулируют силу голоса, но выразительность речи недостаточна. Дети способны самостоятельно проводить анализ слов из четырех звуков.

На низком уровне развития связной речи в экспериментальной группе оказалось 11,5% детей, в контрольной группе данный уровень не наблюдался. Дети с низким

уровнем развития связной речи затрудняются в установлении связей, поэтому допускают содержательные и смысловые ошибки в пересказах, в самостоятельных рассказах; при рассказывании им требуется помощь взрослого; они пропускают структурные компоненты повествовательного рассказа. Словарный запас у данной категории детей беден, они затрудняются в аргументировании суждений, не пользуются речью – доказательством. Ребята допускают отдельные грамматические ошибки и ошибки в звукопроизношении, а также при звуковом анализе слов и делении слов на слоги, затрудняются в определении ударения.

Вывод. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что для полноценного речевого развития детей старшего дошкольного возраста следует проводить дополнительную работу по развитию связной речи и разнообразить образовательный процесс инновационными методами с целью пробуждения у детей интереса к освоению родного языка. На формирующем этапе эксперимента нами будет организована работа, направленная на улучшение качества связной речи посредством использования метода виммельбуха.

**Список цитированных источников:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. Москва : Академия, 1997. – 219 с.

2. Гонина, О.О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для СПО / О.О. Гонина. – 2 изд., испр. и доп. – М : Издательство Юрайт, 2018. – 425 с.

3. Злобенко, М.П. Диагностика уровня развития детей дошкольного возраста / М.П. Злобенко, О.Н. Ерофеева, И.В. Морозова. – Издательство : Учитель, 2013. – 110 с.

4. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

## НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УЧЁБЕ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Салтан А.Ю.,** выпускница колледжа
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шкреба И.В., преподаватель

*«Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый удобный для себя способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он не удобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики»*
*Л.Н. Толстой*

Повышение эффективности обучения является главной целью всех педагогов мира. В Республике Беларусь проблема результативности обучения активно разрабатывается на основе использования последних достижений педагогики, психологии, информатики и теории управления познавательной деятельностью. На сегодняшний день растёт значение начального образования. Начальное звено школы должно не только дать учащимся определённое количество знаний, но и формировать у них познавательный интерес. Стремление учителей разнообразить жизнь учащихся, вызвать интерес к познавательному общению, к школе, удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер способствовало выбору темы нашего исследования.

Нестандартный урок – это учебное занятие со свободной структурой; это урок, который по своей форме проведения отличается от обычных уроков, который не относится ни к одной из известных классификаций, ему присуща большая вариативность структуры, он основан на творчестве, импровизации, на взаимодействии учеников и учителей, при их увлеченности совместной творческой деятельностью.

По своему назначению он может быть и уроком изучения нового, и уроком повторения, и обобщающим, и уроком комбинированного типа. Такие уроки появились как своего рода «ответ» учителей на ситуацию снижения интереса учащихся к занятиям. В нетрадиционном обучении деятельность учителя меняется коренным образом. Теперь главная задача учителя – не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать» учащимся, а организовать совместный поиск решения возникшей перед ними задачи. Учитель начинает выступать как режиссер мини-спектакля, который рождается непосредственно в классе.

Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к предмету изучения. Л.С.Выготский пишет: «Интерес – как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах. «…Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность». [1]

Мы пришли к мнению, что нестандартные уроки способствуют поддержанию познавательного интереса к учебной деятельности и лучшему усвоению программного материала.

Для того, чтобы определить значение нестандартных уроков в начальной школе, мы провели анкетирование. Было опрошено 25 учителей начальных классов и 25 учащихся-практикантов Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова. В ходе проведения опроса было выявлено, что 100% опрошенных используют нестандартные формы уроков в своей профессиональной деятельности. Учителя применяют нестандартную форму урока, потому что это интересно учащимся и учителю, она способствует активной работе, развивает коллективизм и разнообразит учебный процесс. Учащиеся-практиканты ответили, что данная форма урока способствует развитию творчества и эффективности образовательного процесса. И учителя, и учащиеся-практиканты используют в своей профессиональной деятельности разнообразные нестандартные формы работы: урок-путешествие, урок-игра, викторина, виртуальная экскурсия, интегрированный урок, урок-соревнование и многие другие.

Анализ анкет показал, что молодым учителям достаточно сложно проводить нестандартные уроки, не все готовы к импровизации, поэтому практическим результатом нашей работы являются методические рекомендации, которые мы разработали для выпускников специальности «Начальное образование».

- Нестандартный урок должен нести элементы нового, должны изменяться внешние рамки и места проведения.
- Должен использоваться внепрограммный материал, организовываться коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной.
- Для эмоционального подъема учащихся необходимо красочно оформлять кабинет, доску, использовать музыку и видео.
- Организовывать и выполнять с учащимися творческие задания.

- Обязательно делать самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения.
- Создавать временную инициативную группу из учащихся для подготовки урока.
- Обязательно планировать урок заранее.
- Чётко определять дидактические задачи.
- Творчество учащихся должно быть направлено на их развитие.

Для подтверждения данной точки зрения, был проведен нестандартный урок по математике во 2 классе «СШ №10 имени В.М. Азина г. Полоцка». Данный урок проходил в форме путешествия с Котом Матроскиным по станциям, которые должны привести класс к «Океану Знаний». В результате проведённого урока мы выяснили, что детям интереснее, а значит легче усваивать новый материал с использованием нестандартных уроков.

Таким образом, можно утверждать, что нестандартные уроки способствуют поддержанию познавательного интереса к учебной деятельности и лучшему усвоению программного материала.

**Список цитированных источников:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 672 с.

2. Использование нетрадиционных форм уроков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru. – Дата доступа: 04.12.2014

3. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко – М.: Школьные технологии, 2005. – 320 с.

4. Цыркун, И.И. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменко и др. – Минск: БГПУ, 2013.

## ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Синявская Е.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Изменение сознания личности в Интернете, формирование нового, сетевого образа жизни и мышления, что констатируется многими отечественными и зарубежными учеными, существенно влияет на языковую ситуацию и требует серьезных лингвистических исследований. Вполне возможно, что речь идет о формировании нового стиля в русском языке - о стиле интернет-общения, отличительными признаками которого являются письменное произношение, запечатленная разговорность. При этом качественно новым признаком стиля также будет являться его спонтанность, несмотря на письменное воспроизведение.

Цель эксперимента - выявить виды коммуникативной деятельности в виртуальном пространстве, адресатов и цель общения, исследовать вид преобладающего общения младшего школьника.

Эксперимент проводился с использованием метода анкетирования. Анкета проводилась среди учащихся младшей школы в 3 «А», 4 «А» ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска» и в 3 «Д», 4 «Б» ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска». Количество учащихся в день проведения анкеты из присутствующих 3 «А» класса составляло 27 учащихся,

в 4 «А» - 21 учащийся ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска». Учащихся в 3 «Д» классе составляло 21 человек, в 4 «Б» - 23 человека ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска».

Анкета состояла из 8 вопросов соответствующих цели эксперимента.

1. Как долго ты «сидишь» в интернете? Сколько раз в день заходишь?
2. Что ты обычно делаешь?
3. С кем ты общаешься с помощью гаджетов? С кем чаще всего?
4. Для чего ты общаешься?
5. С помощью чего ты чаще общаешься (видеосвязь, звонок, сообщение и т.д.)?
6. Ты чаще пишешь или звонишь?
7. Кому ты обычно звонишь, а кому пишешь?
8. Когда ты пишешь сообщение, то ты чаще просто пишешь текст или/еще пользуешься смайлики, стикеры? Если да, то в какой ситуации ты ими пользуешься? Что на них нарисовано?

Интерпретация полученных ответов проводилась по каждому вопросу.

После обработки полученных ответов можно сделать вывод, что по критерию *сколько времени занимает сегмент общения* в 3 «А» классе максиму 33,3% указали и время и количество, минимум 18,6% заходят редко. В 3 «Д» классе максимум 47,6% указали только время, минимум 4,8% перестали заходить, указали только количество раз. В 4 «А» классемаксимум 81,8% указали время и количество, минимум 9,1% указали только время. В 4 «Б» классе максимум 34,7% указали время, минимум 8,6% не сидят вообще.

По *виду коммуникативной деятельности* (если он есть) в 3 «А» классе максимум74% не связано с общением, минимум 7,4% не могут сказать конкретно. В 3 «Д» классе максимум 85,7% не связано с общением, минимум 0% связано с общением. В 4 «А» классе максимум 86,3% не связано с общением, минимум 0% ничего не делают, ничего не ответили. В 4 «Б» классе максимум87% не связано с общением, минимум 0% ничего не делают, ничего не ответили.

По *выявлению адресатов* в 3 «А» классе максимум33,3% не указали с кем чаще, минимум 3,7% не общаются, с бабушкой. В 3 «Д» классе максимум 61,9% не указали с кем чаще, минимум 4,7% с одноклассниками, с мамой. В 4 «А» классе максимум 31,8% с друзьями, минимум 4,5% с родителями. В 4 «Б» классе максимум 34,7% с друзьями, минимум 13% не указали с кем.

По *цели общения* в 3 «А» классе максимум 25,9% - «чтобы не было скучно», минимум 7,4% ничего не ответили. В 3 «Д» классе максимум 28,5% - «учеба», минимум 9,5% - «чтобы не скучно». В 4 «А» классе максимум 40,9% - «учеба», минимум 4,5% ничего не ответили. В 4 «Б» классе максимум 30,4% - «с друзьями», минимум 4,3% - ничего не ответили, «чтобы родители были спокойны».

По *виду преобладающего общения* в 3 «А» классе максимум 59,2% - «звонок», минимум 0% - «ничего».В 3 «Д» классе максимум 47,6% - «звонок», минимум 4,7% - «видео звонок», «голосовое сообщение». В 4 «А» классе максимум 72,7% - «звонок», минимум 0% - «ничего».В 4 «Б» классе максимум 52,1% - «сообщение», минимум 0% - «ничего».

По *форме речевой деятельности* в 3 «А» классе максимум 70,3% - «звоню», минимум 3,7% - все вместе. В 3 «Д» классе максимум 61,9%- «звоню», минимум 9,5% - «ничего». В 4 «А» классе максимум 72,7%- «звоню», минимум 0% - все вместе. В 4 «Б» классе максимум 52,1%- «звоню», минимум 4,3% - «ничего», «все вместе».

По *связи форм речевой деятельности с адресатом* в 3 «А» классе максиму 85,2% - оба варианта ответа, минимум 3,7% - указали только адресата, нет ответа. В 3 «Д» классе максимум 42,6% - оба варианта ответа, минимум 4,8% - нет ответа. В 4 «А» классе максимум 63,6% - оба варианта, минимум 4,5% - указали связь с адресатом. В 4 «Б» классе максимум 95,7% - оба варианта ответа, минимум 0% - указали связь с адресатом.

По *виду пиктограмм* в 3 «А» классе максиму 29,6% -«сообщение», минимум 7,4% - все. В 3 «Д» классе максимум 33,3%- «сообщение», минимум 4,7% -«голосовое сообщение». В 4 «А» классе максимум 40,9% - нет ответа, минимум 0%- «голосовое сообщение». В 4 «Б» классе максимум 43,4% - «смайлики/стикеры», минимум 0%- «голосовое сообщение».

Виртуальная коммуникация выступает не отдельным, а параллельным видом социальной коммуникации, в то время как реальная коммуникация все больше виртуализируется. Возникает новая форма языкового взаимодействия - письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности. Изменение сознания личности в Интернете, формирование нового, сетевого образа жизни и мышления существенно влияет на языковую ситуацию и требует серьезных лингвистических исследований.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ВОСПИТАННИКОВ

**Сухоцкая Е.И.**, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

Любовь к Родине необходимо закладывать с раннего детства. В период дошкольного детства происходит первоначальное овладение патриотическими чувствами через освоение простых понятий, создающих полную картинку сведений о Республике Беларусь. К этим понятиям относятся: родная страна, родной город, родная природа, родная культура, родная семья. База для формирования у дошкольников любви к Родине – это глубокая и основательная работа по патриотическому воспитанию. Особую роль решения проблем патриотизма отводится детскому саду. Именно педагог может помочь детям узнать и полюбить свой родной край, национальные традиции страны, культуру, обычаи и историю.

Чтобы достигнуть определенного результата, необходимо находить нетрадиционные методы воздействия на ребенка одним из таких методов является метод проектной деятельности, используемый нами в образовательной области «Ребенок и общество». Метод проектной деятельности мы выбрали за основу формирования патриотических чувств, потому что он наиболее полно способствует наполнению социально положительным содержанием мировоззрение ребенка.

В педагогике метод проектной деятельности является компонентом продуктивного образования. Проанализируем целесообразность применения метода проектов в воспитании патриотизма старших дошкольников. Во-первых, проектный метод позволяет ребенку побыть в роли исследователя. Во-вторых, метод проектов дает возможность объединить детей, родителей и педагогов в общей деятельности.

Нами был проведен проект «Ознакомление старших дошкольников с городом Витебском». Цель проекта: закрепление и расширение знаний о городе Витебске. Задачи проекта: познакомить с историей возникновения города Витебска; познакомить с историей возникновения различных предприятий города; познакомить с известными людьми Витебска.

Проект «Ознакомление старших дошкольников с городом Витебском» разработан в соответствии с главными направлениями развития воспитанников: социально-

личностными, познавательно-речевыми, художественно-эстетическими, физическими. Проект предоставлен как долгосрочный образовательный практико-ориентированный проект по ознакомлению старших дошкольников с городом Витебском.

Программа по развитию патриотических чувств в детском саду включает в себя, в первую очередь, организацию внутренней методологической работы. Методологическая работа по данному направлению предполагает повышение квалификационного уровня педагогов, а также их педагогической грамотности. С этой целью проводятся педсоветы, консультации и посещения занятий. Далее проводится работа с родителями: беседы, собрания, привлечение родителей к организации и участию в тематических мероприятиях.

Воспитание патриотизма дошкольников определяют методы работы: обустройство соответствующих уголков в дошкольном учреждении; организация экскурсий по главным достопримечательностям города; организация мероприятий; чтение тематических произведений, заучивание стихотворений.

Для наиболее лучшего достижения цели можно составить план работы по патриотическому воспитанию, который охватывает все формы и методы работы с детьми. План включает в себя: тематические занятия; ознакомление с государственной символикой; спортивные конкурсы; мероприятия, посвященные государственным и народным праздникам.

Необходимо выделить мероприятия по патриотическому воспитанию, которые приурочивают к празднованию следующих государственных праздников: День Победы, День защитника Отечества; Международный женский день. При организации и подготовки к проведению мероприятий дошкольники узнают историю праздника, кому он посвящен и зачем отмечается.

При подготовке празднования Дня Победы необходимо учить военные песни и стихотворения в соответствии с тематикой. Уместна организация встречи с ветеранами. При подготовке празднования Дня защитника Отечества необходимо формировать у мальчиков понятие, что они будущие мужчины, опора своей семьи и Родины, ее защитники.

Международный женский день посвящен формированию у детей образа женщины, матери, а также семейных ценностей. По традиции мероприятия в этот праздник посвящены поздравлению мам и бабушек. Обычно, накануне праздника дошкольники готовят подарки, сделанные своими руками, что помогает развивать их творческие способности.

Чтобы дети ощущали себя частью народа, в дошкольных учреждениях организовываются занятия по ознакомлению с народными устоями, бытом, традициями. Необходимо рассказывать историю праздника, разучивать песни, стихотворения, танцы, символы, организовывать празднование согласно традициям.

Патриотическое воспитание детей включает в себя и воспитание физически здоровой личности. В связи с этим, физическое развитие и спортивные мероприятия является неотъемлемой частью воспитательного процесса. Спортивные мероприятия закаляют командный дух. В дошкольных учреждениях проводится соревнования между группами одного возраста в соответствии с тематикой. Важно выделить совместные игры и соревнования дошкольников с родителями. Так, например, мероприятие посвященное Дню защитника Отечества для учащихся старшей и подготовительной группы можно организовывать в виде военных игр-эстафет. Такие игры прививают чувство патриотизма, формируют интерес к физическим упражнениям.

Воспитание патриотических чувств у дошкольников включает в себя знание государственной символики своей страны. На тематических занятиях необходимо формировать знания флага, герба, гимна своей страны, элементарные географические представления, прививать познавательный интерес к истории своей страны. Такие занятия следует, по возможности, проводить с использованием помощью информационно-коммуникационных технологий (презентации, виртуальные экскурсии).

Патриотическое воспитание в учреждении дошкольного образования – это сложная социально-психологическая деятельность, которая обусловлена передачей жизненного опыта подрастающему поколению, с подготовкой ребенка к труду во благо Родины. Суть патриотического воспитания в детском саду заключается в том, чтобы привить детям любовь к родному дому, семье, природе, к истории и культуре своей Отчизны.

Патриотизм очень важен для становления и развития личности. Его можно по праву считать одной из важнейших основ духовной жизни человека. К.Д. Ушинский говорил о патриотическом воспитании: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [1, с. 26].

**Список цитированных источников:**

1. Новицкая, М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М.Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 200 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Сыромолот В.В.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития, учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения. При изучении русского языка учащийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся не к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, а, скорее, к сферам социальной, бытовой или исторической. Одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа - знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией.

Современная концепция обучения русскому языку в учреждениях образования предусматривает обновление содержания и методов преподавания. В этом направлении в последние годы произошли существенные изменения: содержание обучения русскому языку отобрано и структурировано на основе компетентностного подхода, о чем свидетельствует и образовательный стандарт, на основе которого сегодня организуется преподавание предмета «русский язык» в начальных классах. Вместе с овладениями знаниями, умениями и навыками по предмету утверждается формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической, культурологической, краеведческой и лингвокраеведческой компетенции.

Под культурологической компетентностью как многоуровневым понятием следует понимать осознание учащимися значения отечественной и мировой культуры в жизни человека, знания о национальной и мировой культуре, понимание ценности произведений искусства, осознанность отношения слова к той или иной культуре [1, с. 83]. В нашей статье лингвокраеведческую компетенцию мы рассматриваем как вид краеведческой компетенции.

С целью выявления уровня сформированности лингвокраеведческой компетенции было проведено анкетирование учащихся и их родителей. Базами для проведения анкетирования стали ГУО “Средняя школа № 31” и ГУО “Средняя школа № 45 г. Ви-

тебска". В анкетировании приняли участие 37 учащихся и 41 взрослый. Детям предлагалось ответить на 10 вопросов анкеты, взрослым – на 20. Вопросы касались как основных теоретических сведений о городе, так и интересных фактов о нем.

В результате полученных данных был сделан вывод, что большинство респондентов владеют небольшими знаниями о городе, в котором они живут. Если с основными теоретическими вопросами участники анкетирования справились, то некоторые вопросы вызвали у многих затруднения. Так наибольшие затруднения у опрашиваемых вызвал вопрос о том, почему Успенская гора ранее называлась Лысой. Самый типичный ответ – тут находился дом витебского воеводы Михаила Лысого. Однако несмотря на скептизм, правильный ответ все же – это было место сбора нечистой силы. Не стоит забывать, что ранее люди верили в существование сверхъестественных сил в отличие от нынешнего общества. Вероятно, поэтому на данный вопрос верно ответили лишь 12,2% респондентов.

Также затруднения вызвал вопрос об улице, которая сохранила свое историческое название. На данный вопрос верно ответили лишь 14,6%. Наиболее типичный ответ – Пролетарская улица (данный вариант ответа указали 68,3% респондентов). Однако правильный ответ – Гороховая улица. Вероятно, на данный вопрос ответили всего 6 респондентов ввиду того, что данная улица является малоизвестной, да и протяженность ее невелика – 150 м. Но несмотря на это, данная улица сформировалась в конце XIX – начале XX веков и сохранила свое историческое название.

Вместе с тем, наиболее легким был вопрос об улице Крылова, которая названа в честь революционера, участника установления советской власти на Витебщине – Семена Крылова. На данный вопрос верно ответили 68, 3 % опрашиваемых.

Также несложными были вопросы об очковой фабрике в Витебске, которая была известна во всем СССР и работала с 1892 по 1941 годы, сегодня здесь размещается «Витебский завод электроизмерительных приборов»; и вопрос об известном поэте, который в детстве жил в Витебске и вспоминал его как город, в котором всюду была слышна «певучая еврейская речь» и даже лошадь понимала по-еврейски – Самуиле Маршаке. По данным вопросам верно ответили 65, 8 % и 63, 4 % респондентов соответственно.

Таким образом, видим, что большинство родителей ответили в среднем на 50% вопросов анкеты. Это свидетельствует о том, что многие респонденты не знают большинство фактов о городе Витебске. Соответственно, если родители мало знают о городе, в котором они живут, то и дети также будут знать лишь немногие факты, поскольку основную информацию дети, как правило, спрашивают у родителей либо у педагога. А если родители или педагоги не владеют информацией, то учащимся просто неоткуда будет узнать интересующие их факты или просто узнать что-то новое и интересное от взрослых.

Кроме анкетирования учащихся и их родителей было проведено анкетирование и среди учителей начальных классов. Целью анкетирования было выявление на сколько часто педагоги используют на своих уроках краеведческий материал, на каких уроках больше всего используется краеведческий материал, а также какой именно краеведческий материал используют учителя начальных классов.

В анкетировании приняли участие 20 учителей начальной школы. В ходе анализа были получены следующие данные. Все опрашиваемые учителя начальных классов используют на своих уроках краеведческий материал. Из них 14 используют данного рода материал часто, 6 – редко. В процентном соотношении это 45 % и 50 % соответственно.

Чаще всего краеведческий материал применяется на уроках человек и мир, его указали все 20 респондентов. Меньше используют на уроках по изобразительному искусству и трудовому искусству – 17 опрашиваемых. На долю белорусского языка и литературы приходится 10 ответов опрашиваемых. На уроках русского языка и литературы краеведческий материал используют 9 учителей. И меньше всего краеведческий материал используется на уроках математики. Данный предмет указал всего 1 учитель.

В ходе обработки результатов было выявлено, что 19 респондентов чаще всего используют в качестве краеведческого материала историю родного края, 18 опрашиваемых – достопримечательности, 9 – знаменитые жители города. В процентном соотношении: история родного края – 95 %, достопримечательности – 90 %, знаменитые жители города – 45 %.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что учащиеся и их родители владеют знаниями о родном городе на среднем уровне. Это может быть связано с тем, что взрослые и дети мало интересуются историей родного города, а также интересными фактами о нем. Кроме того, в школе так же мало внимания уделяется краеведческому материалу, поскольку педагоги в большинстве случаев ограничиваются только материалами учебного пособия. К сожалению, учителя редко используют краеведческий материал на уроках, несмотря на то, что он открывает широкие возможности как для учителя (можно разнообразить уроки дополнительным материалом, сделать их более интересными и познавательными), так и для ученика (узнать новые и интересные факты о городе или местности, в которой он живет).

**Список цитированных источников:**

1. Крицкая, Н.В. Культурологический компонент русского языка в начальной школе / Н.В. Крицкая, А.В. Нефедович // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Пермь, 08 июня 2018 г) / в 2 ч. Ч.2. Стерлитамак: АМИ, 2018. – С. 83-85.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Тихонова Т.А.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Современная методика предлагает учителям начальной школы широкий выбор различных вариантов программ, систем, комплексов начального образования. Но, как показывает школьная практика, изменение содержания без изменения технологии обучения не дает положительных результатов.

Технология проблемного обучения определяется развитием высокого уровня мотивации учащихся начальных классов к учебной деятельности, активизации их познавательных интересов и оказывает положительное воздействие на эмоциональную сферу учащихся, создаёт благоприятные условия для развития коммуникативных способностей детей.

Систематичность использования поисково-творческих задач создает благоприятные условия для воспитания у детей культуры мышления, которая дает учащимся возможность самостоятельно управлять своей мыслительной деятельностью, проявлять инициативу в постановке целей и находить способы их достижения [2].

Кроме того, «умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы, классифицировать и структурировать учебный материал, самостоятельно работать с текстом все это ведёт к достижению таких образовательных результатов, как способность к самостоятельной познавательной деятельности и умение быть успешным» [3].

Одним из важнейших методических аспектов использования проблемной технологии в начальных классах является требование учета уровня проблемности, поскольку

он отражает содержание учебного материала, наличие в нем учебных проблем разной сложности [1].

Проблемное обучение в начальных классах осуществляется в трех формах, различающихся по степени познавательной самостоятельности учащихся в них:

I форма – проблемное изложение, которое предполагает наименьшую познавательную самостоятельность учащихся: учитель сообщает новый материал, а учащиеся вовлекаются в активную мыслительную деятельность посредством разных видов работы (рассказ, беседа, объяснение с проблемными вопросами, задания). Этот вид деятельности имеет место на этапе сообщения нового материала (эвристическая беседа). Учитель ставит проблемную задачу в виде вопроса, организует процесс размышления учеников, предлагает обсудить выдвинутый вариант решения задачи, подводит учеников к правильному выводу, поощряет активность учеников, ставит вопросы для закрепления новых знаний и предлагает упражнения по применению полученных знаний на практике. В зависимости от сложности проблемы, уровня знаний, умений детей, дидактической целесообразности может быть использован такой вариант взаимодействия учителя и учащихся: проблему ставит и решает учитель, ученики наблюдают, участвуют в обсуждении и действуют по образцу.

II форма – частично-поисковая деятельность предполагает активизацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Учитель формулирует проблемный вопрос-задание, а учащиеся воспринимают задачу, осмысливают пути ее решения, высказывают варианты решения, доказывают предпочтительность одного из вариантов решения, а вот делают обобщения и выводы уже вместе с учителем. Закрепляются полученные новые знания путем повторения выводов и самоконтроля. То есть используется такой вариант взаимодействия учителя и учащихся: проблему ставит учитель, а решают ее с его помощью сами ученики.

III форма – самостоятельно-исследовательская деятельность, при которой учитель обозначает наличие проблемы, а ученики коллективно формулируют ее, самостоятельно ищут пути решения, выполняя последовательно поисковые действия, необходимые для ее решения: наблюдение над языковым материалом, практические задания, эксперименты, сбор информации, опыты. При такой форме деятельности проблему формулируют и решают учащиеся, а учитель лишь направляет их, помогает, контролирует, оценивает их деятельность и корректирует вывод.

Задача учителя четко и грамотно сформулировать проблему, которую предстоит решать учащимся на уроке, учитывая их возрастные особенности и способности.

Прежде чем предложить ученикам решение поисково-творческих задач, учитель сначала должен систематизировать, а затем актуализировать имеющиеся знания и накопленный опыт учащихся.

Чтобы проблемное обучение на уроках в начальных классах дало ожидаемый положительный результат, необходимо помнить, что использование единичных, бессистемных проблемных заданий не способствует активному развитию абстрактного и логического мышления учащихся и формированию навыков самостоятельной творческой и исследовательской деятельности. Одно из главных требований проблемного обучения – это системность и последовательность работы учителя [2].

Сама система проблемного обучения предполагает уважительное отношение учителя к личности ребенка. Ученик становится соратником учителя, совместно с ним решает проблему, обсуждает разные предположения, формулирует гипотезу, определяет способы доказательства. В итоге школьник получает удовлетворение от самого процесса обучения, познания.

«Проблемное обучение способствует формированию активной личностной позиции по отношению к усваиваемым знаниям, что вырабатывает склонность к умственной работе.

Энергия усвоения зависит не только от учителя, но и от работы ученика. Чем выше внутренняя познавательная активность самих ребят, тем прочнее усваиваются знания» [4].

Специфика проблемного обучения в начальных классах состоит в том, что оно должно сочетаться с другими методами обучения: объяснительно-иллюстративным, частично-поисковым и т.д., так как использование только проблемного обучения непосильно для младших школьников.

Таким образом, проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором на первый план выходит самостоятельная поисковая деятельность учащихся, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Реализация этого принципа позволяет модернизировать современный урок в начальной школе.

**Список цитированных источников:**

1. Дорошенко С. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки: взаимопроникновение педагогических технологий // Искусство и образование. - 2009. - N 1. - С. 80-84.

2. Каратаева Н. Г. Аспекты поискового подхода при решении нестандартных задач в концепции проблемного обучения // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2009. - № 12. - С. 58-67.

3. Куприянова М. А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся как педагогическая проблема // Наука и школа. - 2009. - N 5. - С. 35-36.

4. Смирнов Д.В., Горский В.А., Тимофеев А.А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 112 с.

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕЙСТВИЯМИ ПРЕДМЕТОВ

**Улькина О.Г.,** студентка 5 курса
**Байрамова Сурай,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Развитие мышления ребёнка в процессе ознакомления с функциями предметов происходит постепенно. Процесс манипулирования позволяет установить некоторые простейшие связи между предметами и их частями. Мышление, не являясь самостоятельным процессом, функционирует внутри восприятия, но включено в практические манипуляции с предметами. Отношения между предметами выясняются детьми путем практических проб. Манипулятивные процедуры закрепляются в сознании ребёнка предикатной лексикой. **Цель** нашего исследования - изучить специфику формирования лексикона дошкольника в процессе ознакомления с функциями предметов в процессе речевого онтогенеза.

**Испытуемые**: воспитанники средней (4-5 лет) и старшей (5-6 лет) группы УО «ДЦРР № 2» г. Витебска (40 человек). При проведении эксперимента использовался **метод дополнения языкового знака.**

**Методика проведения эксперимента**: испытуемым были предложены 15 вопросов и предлагалось ответить на вопросы анкеты. Ответы детей фиксировались и в дальнейшем записывались в таблицу и анализировались при обработке результатов. В функции субъекта действия в вопросе выступали слова из различных ЛСГ («Погода», «Зима», «Домашние животные», «Овощи», «Фрукты», «Предметы быта», «Транспорт», «Деревья», «Грибы», «Рыбы», «Обувь», «Организм», «Космос», «Цветы»– ЛСГ были выбраны из программы по развитию речи дошкольников). Было предложено15 слов (*солнце, снег, кот, томат, яблоня, миксер, самолёт, берёза, боровик, щука, сапоги, глаза, лист, ракета, одуванчик)*, выступающие в функции подлежащего.

Обработка результатов производилась статистическим методом путём подсчёта предикатов-реакций и имела вид:

**старшая возрастная группа (5-6 лет)**

1. **Солнце:** *светит (11), сияет (7), припекает (3), даёт тепло (3), греет (3), освещает (2), блестит (1),пригревает (1), согревает (1), даёт еду цветам (1), поджигает (1),обогревает (1), улыбается (1), сверкает (1), печёт (1), мерцает (1).*

2. **Снег:** *падает (11),тает (8), скрипит (6), хрустит (4), делает холодно (3), даёт холод (2), идёт (2), валяется (1), делаем снеговика (1), засыпает город (1), замораживает (1), становится грязным (1), метёт (1), морозит (1).*

3. **Кот:** *мяукает (7), спит (6), ходит (6), ест (5), лежит (4), кушает (4), мурлычет (4), мурлыкает (2), засыпает (2), гуляет (1), лижет (1), царапается (1), ест мышей (1), охотится (1), боится собак (1),царапает (1), пьёт молоко (1), ест рыбу (1), моет лапки (1), ловит (1), охотится на мышек (1), метит (1), пьёт молоко (1), ловит мышь (1).*

4. **Томат:** *растёт (15), краснеет (5), спеет (4), желтеет (4), падает (2), зреет (1), гниёт (1), падает с куста (1), сгнивает (1).*

5. **Яблоня:***растёт (14), плодоносит (3), даёт яблоки (3), спеет (3), отцветает (2), падает (2), цветёт (2), даёт плоды (1), одаряет яблоками (1), стоит (1).*

6. **Миксер:** *перемешивает (8), жужжит (5), шумит (4), гудит (4), перемалывает (3), размалывает (3), взбивает (2), крутится (2),взбалтывает (2), мешает (2), измельчает фрукты (1), делает коктейль (1).*

7. **Самолёт:** *летает (10), гудит (4), летит (4), перевозит людей (3), перевозит пассажиров (2),садится на посадку (2), приземляется (2), отвозит пассажиров (1), стоит (1),забирает пассажиров (1), летит по небу (1), перевозит (1), шумит (1), падает (1).*

8. **Берёза:** *растёт (13), качается (9), стоит (6), падает (3), качается от ветра (1).*

9. **Боровик:** *растёт (14), сохнет (2),падает (1), крепнет (1),стоит (1), пьёт (1),крепчает (1).*

10. **Щука:** плавает (12), кусается (8),охотится (5), кушает (3), ест (3),прячется (2), *плывёт (2),гребёт хвостом (1), кусает и ест маленьких рыбок (1),охотится на рыбок (1), шевелит хвостом (1), машет хвостом (1).*

11. **Сапоги:** *ходят (15), топают (9), стоят (4), стучат (2),лежат (2), топчут(2), шлепают по лужам (1), пачкаются (1).*

12. **Глаза:** *смотрят (11), моргают (11),видят (4),глядят (4), закрываются (2), шевелятся (1),хлопают (1), искрятся от радости (1),открываются (1).*

13. **Лист:** *опадает (9), висит (6), желтеет (5), шелестит (4), падает (2),краснеет (2), хрустит (1),отлетает с дерева (1), меняет цвет (1),осенью опадает (1).*

14. **Ракета:** *летает в космос (8), летит в космос (4), запускается (3),приземляется (2),летает (1), запускается в космос (1), взлетает (1), порхает (1), возвращается на Землю (1),жужжит (1),улетает в космос (1), назад прилетает (1).*

15. **Одуванчик:** *растёт (15), разлетается (6), сдувается (3), распускается (2), сдувается от ветра (2), украшает поляну (1), летит (1), белеет (1), меняет форму (1),закрывается (1), цветёт (1).*

Таким образом, в ходе эксперимента была определена специфика овладения «функциональной» лексикой в средней и старшей возрастных группах дошкольного учреждения.По результатам данного эксперимента можно сделать вывод, что в старшей возрастной группе по сравнению со средней количество предикатных слов, используемых детьми возрастает в следующих ЛСГ:«Погода», (на 50%), «Животные» (на 54%), «Овощи» (на 33,3%), «Фрукты» (на 70%), «Цветы» (на 63,6%), «Космос» (66, 6%), «Грибы» (на 57,1%), «Транспорт» (на 71,4%) и остаётся неизменным в ЛСГ: «Зима», «Бытовые приборы», «Части предметов», «Организм», «Обувь», «Рыбы», «Деревья».

# ВЫКЛАДАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ВА ЎМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ Ў ПАЧАТКАВАЙ ШКОЛЕ

**Усандро Л.А.,** студэнтка 3 курса
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Крыцкая Н.В., канд. філал. навук, дацэнт

На сенняшні дзень адной з галоўных мэт навучання ў пачатковай школе з'яўляецца авалодванне мовай. У пачатковай школе закладваюцца асновы для дальнейшага развіцця моўнай культуры вучня. Мова паказвае прыналежнасць чалавека да нацыі. Праз мову дзеці пазнаюць увесь навакольны свет, праз мову яны адчуваюць яднанне з бацькамі, сябрамі, знаемымі. Родная мова заўседы лічылася душой народа, яго першаасновай. Але ж авалодванне ўсімі нормамы мовы з'ўляецца складаным працэсам, і без дапамогі педагога вельмі цяжка самастойна прайсці праз яго.

У Рэспубліцы Беларусь пасля рыферэндума 1996 года афіцыйнымі сталі дзве дзяржаўныя мовы. Праз гэта і прыйшла да нас такая моўная з'ява як білінгвізм .

"Білінгвізм" паходзіць ад двух лацінскіх слоў: bi – "двайны" і lingua – "мова". Інакш кажучы, білінгвізм – гэта валоданне дзвюма мовамі, двухмоўе. Білінгвізм з'яуляецца неабходным сродакам моўных зносін паміж народамі, якія кантактуюць праз эканоміку, палітыку і культуру. Акрамя таго, у абедзвюх мовах амаль аднолькавыя лінгвістычныя сістэмы, што і дае магчымасць прадстаўнікам дзвюх краін разумець адзін аднаго.

На сенняшні дзень у Беларусі функцыянуе беларуска-руска блізкароднасны білінгвізм, які патрабуе пэўнай спецыфікі ў навучанні дзяцей адразу дзвюм мовам. Трэба памятаць,што білінгвізм добра ўплывае на развіцце памяці , ўвагі і іншых здольнасцей вучняў пачатковай школы. Вывучэнне дзвюх моў закладвае добры падмурак для дальнейшага разіцця дзяцей, для паспяховага засваення іншых школьных дысцыплін ў старэйшіх класах. Галоўнай мэтай білінгвальнага навучання можна лічыць фарміраванне маўленчых навыкаў як на беларускай, так і на рускай мовах, а таксама забяспечванне станаўлення цэласнай асобы вучняў сродкамі беларускай і рускай моў.

У Беларусі як беларуская, так і руская мовы з'яўляюцца дзяржаўнымі, галоўнай асаблівасцю і нават праблемай білінгвізму з'уляецца тое, што дзве мовы паміж сабой незбалансаваны. Інакш кажучы, руская мова пераважае ў карыстанні беларускую. Па-гэтаму, авалодванне беларускай мовай і маўленнем у пачатковай школе – з'ява неабходная, якая нясе ў сабе добры настрой на захоўванне этнічнай і нацыянальнай культур.

Трэба памятаць, што мова цесна звязана з мысленнем, яна заўседы з'ўляецца сродкам выражэння думкі, формай існавання мяслення. Але ж на сенняшнні момант, вучні, прыходзячы ў перша клас думаюць і размаўляюць у сваей большасці на рускай мове. Беларуская мова з'яўляецца для іх нечым незразумелым і нават цяжкім. Нават на ўроках думка, якую вучань выказвае на беларускай мове, спачатку афармляецца на рускай мове, а потым рэалізуецца шляхам перакладу з рускай на беларускаю мову. Пры гэтым адбываецца атаясамленне сістэм паняццяў дзвюх моў і, як вынік, могуць быць памылкі. Як жа можна выправіць такое становішча? Перш за ўсе, неабходна садзейнічыць наяўнасці актыўнага беларускамоўнага асяроддзя вучняў.

Таксама ў беларускіх вучняў, у параўнанні з вучнямі, якія вывучаюць толькі адну мову, есць іншыя асаблівасці навучання моў ва ўмовах білінгвізму:

1. Слоўнікавы запас кожнай з моў у вучняў бяднейшы, чым ў вучняў, якія валодаюць толькі адной мовай.

2. Пры адсутнасці сістэматычнага навучання, могуць з'ўляюцца цяжкасці з граматыкай абедвюх моў.

Трэба прызнаць, што пачатковая школа выконвае ва ўмовах білінгвізму амаль вырашальную ролю. Ад настаўніка залежыць тое, як вучань будзе адносіцца і ўспрымаць беларускаю мову. Ен павінен прыкласці ўсе магчымыя сілы, каб паказаць вучням ўсю прыгажосць, непаўторнасць і важнасць беларускай мовы. Як варыянт, можна паспрабаваць, каб дзеці разам з настаўнікам выявілі выразныя лексічныя рысы беларускай мовы, гэта можа даць вучням свядомасць наколькі беларуская мова сапраўды непаўторная і самбытная, напрыклад: наяўнасць непаўторных слоў,якіх няма ў іншых славянскіх моў(кастрычнік, волат і інш.); наяўнасць слоў,якія есць толькі ў адной ці дзвюх славянскіх мовах(падлетак, шкарпэтка і інш.); наяўнасць у беларускай мове слоў,якія падобны толькі знешне да іншаславянскіх, але якія маюць семантычныя адрозненні(аманімія, антанімія, сінанімія і г.д.).

Абавязкова патрэбна “адчыніць” разам з вучнямі шырокі свет беларускай мовы. Іменна разам, бо калі настаўнік дае гатовы матэрыял вучням, гэта не так цікава і карысна, як то, калі яны самастойна даведваюцца пра што-небудзь. Трэба паказаць, што хавае пад сабою беларуская мова, давесці да свядомасці бацькоў, что дзецям неабходна чуць беларускую мову не только на ўроках, а і ў бытавым жыцці.

Не апошнюю ролю выконваюць урокі літаратурнага чытання: апавяданні, казкі і вершы на роднай мове, праз якія вучні могуць пазнаць сябе і свае ўчынкі або пачуцці, што станоўча будзе ўплываць на адносіны вучняў до мовы. Каб навучыць дзяцей чытаць на беларускай мове, трэба даць цікавы матэрыял, таксама спрыяць назапашванню ведаў, стварэнню цікавых і разнастайных форм і сітуацый, якія развівалі б жаданне да вучобы. Трэба знаеміць вучняў са спадчынай роднай зямлі праз працы класікаў беларускай мовы. Выхаванне ў вучняў эмацыянальнай чуласці , пачуцця годнасці і гонару за прыналежнасць да беларусаў з’яўляецца асновай такога знаемства. Калі вучні навучацца не только разумець і гаварыць на беларускай мове, але ж і адчуваць увесь “смак выкарыстання” яе, тады можна лічыць, што праца была недарэмнай.

На ўроку трэба даваць дзецям больш новых слоў, якія ім будуць цікавы і неабходны для працы. Кожны ўрок у школьнікаў павінна быць пачуцце адкрыцця нечага новага. Таксама, можна завесці слоўнік бераускіх слоў, які яны самастойна будуць складаць і карыстацца. Калі есць магчымачць, можна праводзіць невялічкія і простыя мерапрыемства на беларускай мове, да якіх будзе патрэбна падрыхтоўка, у тым ліку і на пашырэння слоўнікавага запасу.

Настаўнікі павінны памятаць, што ў навучанні беларускай мове і развіцці культуры маўлення ў рамках паняцця двухмоўя вылучаецца сувязь з моўнай практыкай, якая залежыць ад ведання, у першую чаргу самім настаўнікам, заканамернасцяў ва ўзаемаадносінах беларускай і рускай моў, а таксама ад псіхалагічных асноў фарміравання двухмоўя.

Авалодванне дзвюма мовамі можа суправаджацца інтэрферэнцыяй, іншымі словамі – змешваннем сістэм абедзвюх моў. Пры такой з’яве ў беларускай і рускай моў не знаходзіцца нейкіх цяжкасцей у распазнаванні сэнса выказвання. Інтэрферэнцыя назіраецца на розных узроўнях авалодвання мовамі.

Цяжкасці могуць быць і ў вымаўленні слоў, ў якіх не супадае націск ў беларускай і рускай мовах: *и*мя і им*я,* мом*е*нт і м*о*мант, пос*у*да і п*о*суд і г.д. А такасама ў словах,род якіх не супадае ў абедвюх мовах: *медаль, собака.*

У білінгвальнай адукацыі вучняў пачатковай школы неабходна ўлічваць асаблівасці развіцця маўлення, звяртацца да розных напрамкаў выхавання і развіваць пазнавальную актыўнасць вучняў. Зрабіць гэта можна праз абуджэнне нацыянальнай свядомасці, чалавечнай годнасці і гонару. Праца ў гэтым накірунку давалі цяжкая і

патрабуе не толькі пэўных уменняў і навыкаў, але ж пэўную  станоўчую пазіцыю настаўніка  па адносінах да беларускай мовы.

**Спіс цытаваных крыніц:**

1. Паліева, Т. Дзве мовы дзве душы/ Т.Паліева // Роднае слова.-2005. - №10.- с.3-5.
2. Плотнікаў, Б. Беларуская мова ў сістэме славянскіх моў/ Б.Плотнікаў // Роднае слова.-2000.-№12.-с.6-14
3. Салавянчык, Т. Культура беларускага маўлення ва ўмовах білінгвізму / Т.Салавянчык // Роднае слова.-2001.-№1.-с.5.

## ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Фёдорова В.А.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Актуальность проблемы формирования учебно-научной речи у младших школьников обусловлена современными преобразованиями в системе общего образования. Необходимость научить школьников говорить «языком науки» вызвано и тем фактом, что мы живем в условиях всеобщей компьютеризации, несомненно, стимулирующей познавательную деятельность, но снижающей качество речевой практики учащихся. Сегодня стал особенно очевиден тот факт, насколько ограничены речевые возможности учащихся, как плохо многие понимают читаемое, особенно учебно-научные тексты, не умеют выделять в высказывании главную информацию, как несовершенна устная и письменная речь [1, с.79]. Основным регламентирующим элементом методики формирования учебно-научной речи младших школьников является «Образовательный стандарт начального образования» [2].

Цель нашего исследования: разработать методические рекомендации, педагогические условия, которые будут способствовать формированию учебно-научной речи младших школьников.

Задачи: проанализировать состояние проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников; выявить педагогические условия формирования учебно-научной речи; разработать научно-методические рекомендации совершенствования процесса формирования учебно-научной речи учащихся младших классов.

Методы: анализ, эксперимент, статистической обработки

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

В исследовании приняли участие 28 учеников 4 «В» класса. Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить  общее состояние сформированности учебно-научной речи младших школьников. Формирующий этап был направлен на применение самой методики формирования учебно-научной речи. Обобщающий этап позволил обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы.

С целью выявления уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников, учащимся были даны упражнения, а также  лингвистические тексты и разработаны задания к ним: это тексты, в которых представлена информация о жизни и вкладе ученых отечественную лингвистику [3, с.175]. К ним, в свою очередь, было разработано ряд заданий, направленных на понимание текста и на проверку освоенности лингвистического материала, содержащегося в текстах. После данной диагностики бы-

ли выявлены пробелы и ошибки в работах учащихся. В результате нами было выделено три уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников: низкий, средний, высокий, отличающихся поэтапным продвижением обучающихся от низкого уровня к среднему, а от среднего к высокому. Высокий уровень наблюдался у 3 учащихся, средний – 9 учащихся, низкий -16 учащихся (Рис.1.)

Рисунок 1 – Уровни сформированности учебно-научной речи

На формирующем этапе нашего исследования мы разработали педагогические условия по формированию учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка. Во-первых, это использование системы дифференцированных языковых задач на основе ориентировочного компонента деятельности, что обеспечивает оптимальную деятельность всех учащихся и их продвижение от низкого уровня речевого развития к более высокому. Вторым условием успешного формирования учебно-научной речи являлась актуализация субъектной позиции учащихся через диалогизацию процесса обучения. Целью диалогизации образовательного процесса являлось повышение его эффективности и гарантированное достижение учащимися запланированных результатов по формированию учебно-научной речи. Для реализации диалогового образовательного процесса было обеспечено:

а) субъектное целеполагание (цели были близки и максимально понятны обучающемся);

б) содержание научного знания соответствовало возрастным, психическим, интеллектуальным возможностям каждого обучающегося;

в) возрастающая субъектная активность учащихся при проведении диалога, взаимодействии с учителем и сотрудничестве между обучаемыми [1,с.52].

Реализацией третьего условия было применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно - научной информации, например, замену словесного описания в таблицы, схемы, графические модели. Схематическая визуализация, описывая правило, создавало его зрительный образ, раскрывала в наглядной и доступной форме его смысл и, следовательно, активизировала усвоение нового материала, способствуя лучшему осознанию и быстрому запоминанию и точному воспроизведению формулировки правила.

На обобщающем этапе были подведены итоги экспериментальной работы по реализации формирования учебно-научной речи младших школьников на уроках рус-

ского языка. В результате этой работы высокий уровень сформированности учебно-научной речи наблюдался у 6 учащихся, средний - 13 учащихся и низкий – 9 учащихся (Рис.2.). Полученные данные показывают, что актуализация субъектной позиции младших школьников через диалог, а также применение логико-смысловых схем и алгоритмов, привело к изменению уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников.

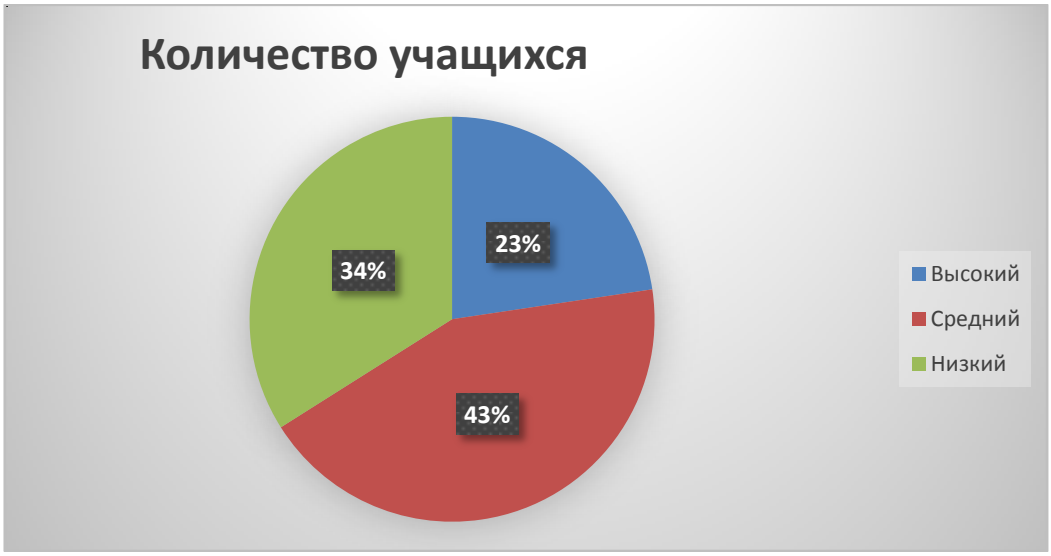



Рисунок 2 – Уровни сформированности учебно-научной речи

**Список цитированных источников:**

1. Букатникова, С. Д. Понимание текста как проблема современной лингвистики и гуманитарного познания // Молодой ученый, 2015. - 83с.
2. Образовательный стандарт начального образования / Минск: НИО,2018.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособ. для студ. высш. уч. заведений / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.

## ВЫВУЧЭННЕ ЎЗРОЎНЮ СФАРМІРАВАНАСЦІ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

**Харланчук М.Л.,** студэнтка 4 курса
(г. Мінск, БДПУ імя Максіма Танка)
Навуковы кіраўнік – Васілеўская А.С., канд. філал. навук, дацэнт

На ўроках беларускай мовы павінна быць рэалізавана адна з асноўных задач дысцыпліны – “асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай культурнай каштоўнасці” [1, с. 2]. Рэалізацыя гэтай задачы звязана з фарміраваннем ***лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі***, якая ўяўляе сабой валоданне сістэмай ведаў аб культуры, увасобленай у пэўнай нацыянальнай мове, і сукупнасці спецыяльных уменняў, якія дапамагаюць апераваць гэтымі ведамі ў практычнай дзейнасці [2, с. 300].

Даследчыкі вылучаюць шэраг моўных адзінак, якія маюць найбольш значны культуралагічны патэнцыял і вывучэнне якіх будзе спрыяць фарміраванню на ўроках беларускай мовы лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі: безэквівалентная лексіка; міфалагізаваныя моўныя адзінкі, абрадава-рытуальныя формы культуры, легенды,

звычаі, павер'і; парэміялагічны фонд мовы; сімвалы, стэрэатыпы, эталоны, рытуалы; вобразныя сродкі; стылістычна маркіраваныя моўныя адзінкі; формулы маўленчага этыкету; тэкст як адзінка культуры [2, с. 300]. Аднак далёка не ўсе з іх прадстаўлены ў падручніках па беларускай мове. Так, на старонках падручніка па беларускай мове для 3 класа сустракаюцца прыказкі і прымаўкі, нешматлікая колькасць безэкзвівалентных слоў, формулы маўленчага этыкету, фразеалагізмы [3].

Па нашым меркаванні, вучні пачатковых класаў павінны ведаць як змест (значэнне) гэтых моўных адзінак, так і бачыць іх сувязь з беларускай культурай. Мы праверылі, наколькі вучні 3 класа ведаюць значэнне культуралагічна маркіраваных моўных адзінак. Эксперымет быў праведзены ў 3 "А" класе дзяржаўнай установы адукацыі "Сярэдняя школа № 153 г. Мінска". У эксперыменце прынялі ўдзел 23 вучні.

Мы прапанавалі выканаць 6 практыкаванняў, у якіх былі прадстаўлены розныя культуралагічна маркіраваныя моўныя адзінкі. Матэрыял для заданняў быў узяты з падручнікаў па беларускай мове і літаратурным чытанні для 2 класа, таму прапанаваны моўны матэрыял павінен быць вядомым вучням. Аднак трэба адзначыць, што ў поўным аб'ёме практыкаванні не выканаў ніхто.

Прыказкі з'яўляюцца важным сродкам фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, таму яны дастаткова частка выкарыстоўваюцца як на занятках па беларускай мове і чытанні. Таму ў якасці першага задання мы прапанавалі вучням 3 класа дапісаць прыказкі: *Прыгожая птушка пер'ем, а чалавек (вучэннем), Увосень работ (восем), Адной рукой і (вузла не завяжаш), У добрага чалавека заўсёды многа (сяброў), Якая рука, такая і (рукавіца)*.

Правільна заданне не выканаў ніхто. Дзве памылкі зрабілі 17 % вучняў, тры – 4 %, чатыры – 56 %. Не выканалі заданне 23 % вучняў. Самымі складанымі прыказкамі сталі *Адной рукой і вузла не завяжаш; Якая рука, такая і рукавіца,* якія не ўзнавіў ні адзін вучань.

У другім заданні трэба было растлумачыць значэнне слоў *каралі, заранка, заклічка, лунае, альшанік.* Абраныя намі ўласнабеларускія словы дастаткова часта сустракаюцца на старонках падручнікаў па беларускай мове і літаратурнага чытання. Аднак растлумачыць усе словы не змог ні адзін вучань. Тры памылкі зрабілі 4 % вучняў, чатыры – 26 %. Не выканалі заданне 70 % вучняў. Самым простым словам для дзяцей было слова *каралі*, якое растлумачылі практычна ўсе ўдзельнікі эксперыменту.

Устойлівыя параўнанні выступаюць важным сродкам прадстаўлення нацыянальнай культуры, паколькі яны заснаваны на нацыянальна адметных асацыяцыях. Трэцяе заданне і было накіравана на выяўленне ведання гэтых адметных асацыяцый. Ва ўстойлівыя выразы трэба было дапісаць назву жывёлы: *працавіты як…, упарты як…, хітры як…, непаваротлівы як…, галодны як…* Для даведак былі прапанаваны назоўнікі: *заяц, ліса, мядзведзь, воўк, асёл, кот, зубр*. Правільна заданне выканала 35 % вучняў. Адну памылку зрабілі 22 % вучняў, дзве – 30 %, чатыры – 13 %. Як паказваюць вынікі, гэтае заданне стала самым лёгкім.

Чацвёртае заданне было накіравана на веданне формул нацыянальнага маўленчага этыкету: трэба было дапоўніць дыялог, выбраўшы з прапанаваных этыкетных формул неабходныя:

*Добры дзень!*
*… (дабранач/прывітанне/здрасце)!*
*Дайце, … (хутчэй/дзякуй/калі ласка), кілаграм цукру.*
*Ці ёсць у вас 3 капейкі?*
*… (выбачайце/калі ласка/прасціце), але няма.*
*… (добры дзень/ дзякуй/смачна есці) за пакупку!*
*… (абавязкова/да пабачэння/вельмі прыемна)*

Правільна выканалі заданне толькі 13 % вучняў. Адну памылку зрабілі 17 % вучняў, дзве – 13 %, тры – 26 %, чатыры памылкі – 13 %. Не справіліся з заданнем 17 % вучняў. Менш за ўсё памылак было дапушчана пры выбары слоў прывітання і падзякі.

Сістэма ўласных імёнаў дастаткова рэдка разглядаецца як крыніца інфармацыі пра нацыянальную культуру народа. Аднак уласныя імёны – гэты адметны культуралагічны матэрыял, з якім чалавек сутыкаецца штодзённа. Таму пятае заданне мы прапанавалі для таго, каб выявіць, як вучні ведаюць нацыянальна адметныя формы ўласных імёнаў. Мы прапаваналі навучэнцам запісаць поўныя формы імёнаў *Кастусь, Зоська, Міхась, Змітрок, Марыся, Гануля.*

Правільна выканаць гэта заданне не змог ні адзін вучань. Тры памылкі зрабілі 22 % вучняў, чатыры – 44 %, пяць памылак – 22 %. Не справіліся з заданнем 13 % вучняў. Самымі простымі для навучэнцаў сталі імёны *Міхась, Змітрок* і *Гануля*.

У шостым заданні мы прапанавалі вучням запісаць слова ці словазлучэнне, якім можна замяніць фразеалагізмы *вадзіць за нос, з вераб'ёў нос, яблыку недзе ўпасці, толькі пяткі блішчаць, не выходзіць з галавы.* Правільна выканалі гэта заданне 17 % вучняў. Адну памылку зрабілі 4 % вучняў, дзве – 22 %, тры – 9 %, чатыры памылкі – 26 %. Не справіліся з заданнем 22 % вучняў. Цяжкасці ўзніклі пры падборы сінонімаў да фразеалагізмаў *з вераб'ёў нос, яблыку недзе ўпасці, не выходзіць з галавы*.

Прааналізаваўшы вынікі эксперыменту, можна адзначыць дастаткова нізкі ўзровень сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў. Як правіла, навучэнцы не ведаюць зместу культуралагічна значных моўных адзінак, а значыць і не бачаць іх сувязі з культурай. Прычыны такіх нізкіх ведаў, думаецца, звязаны з адсутнасцю сістэмы лінгвакультуралагічных заданняў у школе. У падручніках змяшчаецца шмат лінгвакультуралагічнага матэрыялу, аднак, па нашым меркаванні, адсутнічаюць метадычныя рэкамендацыі па працы з ім.

Для вырашэння гэтай праблемы неабходна вылучыць і апісаць прыёмы працы з прыказкамі і прымаўкамі, этыкетнымі формуламі. Важна прадугледзець працу з уласнымі імёнамі, якія сустракаюцца на старонках падручнікаў для пачатковай школы. Прычым важна навучыць дзяцей не толькі разумець сэнс культурна маркіраваных моўных адзінак, але і паказаць ім, як гэтыя адзінкі адлюстроўваюць нацыянальную культуру беларусаў.

**Спіс цытаванай літаратуры:**

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для III класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : https://adu.by/ru. – Дата доступу: 20.09.2019.

2. Зелянко, В. У. Лінгвакультуралагічныя заданні як прыём фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі вучняў / В. У. Зелянко // Актуальныя праблемы мовазнаўства і лінгвадыдактыкі : матэрыялы Рэсп. навук. канф. (да 70-годдзя з дня нараджэння прафесара Г. М. Малажай), Брэст, 20–21 сакав. 2008 г. / Брэсц. дзярж. ун-т ; рэдкал.: М. І. Новік [і інш.]. – Брэст, 2008. – С. 300–303.

3. Свірыдзенка, В. І. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – Ч. 1–2.

# МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Хоботова К.Н.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Самая обширная область, где можно использовать мнемотехнику – это школа. На сегодняшний день в школе ученики изучают не только чтение, письмо, счет, но ученик также получает колоссальное количество информации и из других областей знаний: истории, биологии, географии, физики и других. Запомнить всю полученную информацию традиционным способом невозможно. В этом случае на помощь ученикам приходит нетрадиционная техника – мнемотехника.

Исследования психологов показали, что память младших школьников носит непроизвольный характер. Это означает, что ученики лучше запоминают предметы, события, явления близкие к их жизненному опыту, с которыми учащийся вступает во взаимодействие. Память по мере взросление учеников становится произвольной, то есть ученик учится управлять процессами запоминания.

Так что же такое «Мнемотехника»?

Слово «мнемотехника» происходит от греческого «mnemonikon» - и переводится как искусство запоминания. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н. э.).

Современный энциклопедический словарь даёт следующие определения мнемотехники:

• мнемотехника - искусство запоминания, система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

• мнемотехника - это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов [1].

Основной принцип мнемотехники очень прост и хорошо известен. Когда человек в своём воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединённые образы. Простейший пример: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» - запоминание цветов радуги.

Существует много приёмов мнемотехники, но приемлемыми для младших школьников являются следующие:

- группировка;
- классификация;
- ассоциации;
- поиск опорного пункта; схематизация;
- достраивание материала; структурирование материала [3].

Особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблиц – схем, в которые заложена определённая информация. Овладение приёмами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на развитие основных психических процессов - памяти, внимания, образного мышления; перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы; развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Мнемотехника является сложной разработкой психологии, поэтому она работает по правилам:

1. Начинать нужно с мнемоквадратов.

2.Предлагать цветные таблицы, т.к. черно-белые рисунки не вызывают интереса детей.

3.Нельзя предлагать детям более 2 мнемотаблиц в день.

4.Память не развивается, если таблицы относятся к одной тематике.

Этапы работы с мнемотаблицами

1. Рассматриваем таблицу и разбираем то, что на нейизображено.

2. Осуществляем так называемое перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3. После перекодирования пересказываем текст с опорой на символы, т. е. отрабатываем метод запоминания. При этом пересказывают сами дети, прибегая к незначительной моей помощи.

4. Каждую таблицу ребёнок воспроизводит самостоятельно, используя приём наложения. При воспроизведении основной упор делают на изображение главных героев. Детям задают вопросы: «Какая сказка спряталась в таблице? О ком эта сказка? »

Мнемотаблицы особенно эффективны и при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение) таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план-схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы Организовать стихотворение удобнее в виде таблицы. Каждая ячейка этой таблицы может соответствовать одному слову или целой фразе из стихотворения. В дальнейшем, взяв в руки эту своеобразную «шпаргалку», ребёнок сможет успешнее воспроизводить рифмы [2].

Таким образом, использование методов мнемотехники:

- облегчает запоминание и увеличивает объем памяти, развивает речемыслительную деятельность детей;
- позволяет ребенку систематизировать свой непосредственный опыт;
- ребенок с опорой на образы памяти устанавливает причинно-следственные связи, делает выводы;
- развивает творческое познание детей.

**Список цитированных источников:**

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с. :ил.Первова, Г.М. Чтение как универсальная деятельность младшего школьника // Начальная школа. – 2013. – №1. –с.11-13.

2. Беленькая, Т. Б. Мнемотехника для начальной школы : Тренируем память у младших школьников/ Т. Б. Беленькая . - Феникс, 2014. - 40 с. : ил.

3. Мнемотехника (техника запоминания на основе визуального мышления): учебно-методическое пособие / М.А. Зиганов, В.А. Козаренко. - М., Образование. - 2002. - 272с.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Чарыев А.Х**., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Формирование коммуникативной компетенции учащихся с использованием компьютерных технологий – очень важная и актуальная проблема, так как степень сформированности компетенций влияет не только на обучаемость детей и овладение ими учебной программой в полной мере, но и на процесс социализации личности и ее развития в целом.

Использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствует повышению интереса к предмету, дает возможность избежать субъективной оценки. Ученики очень внимательно смотрят и слушают передаваемые интерактивным способом материалы.

ИКТ обеспечивают высокое качество подачи материала, используя различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т.д.). Новые технологии позволяют на уроке осуществлять индивидуальный подход к учащимся и наладить общение с носителями русского языка, чтобы учащиеся могли практиковаться в реальных условиях общения. Дифференцированный подход дает положительный результат, поскольку создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая положительные эмоции и мотивируя на учебу.

При использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

Целью нашего исследования является подготовка и реализация программы использования мультимедийных презентаций по теме «Времена года».

Исследование проводилось в течение 2018-2019 учебного года на базе Т.Б.М. «шк.24» с учениками 4 класса „Б” (15 человек).

Анализ учебника по русскому языку для 4 класса [1] показал, что наиболее подходящей для нашего педагогического эксперимента оказывается тема «Времена года», поскольку эта тема интересна для детей и предусмотрена программой 1-4 классов. Кроме этого, мы пришли к выводу, что материал на эту тему является очень разноплановым с точки зрения и формы, и содержания, что не будет создавать для школьников лишние проблемы при поиске информации в интернете.

Для диагностики уровня коммуникативных умений учеников мы использовали подготовленные ими дома мультимедийные презентации на тему «Осень» и их представление и защиту. Результаты представлены на диаграмме (рисунок 1).

8 учеников (56 %) хорошо справились с заданием, их уровень развития мы оценили как высокий; 4ученика (24%) задание выполнили на среднем уровне; 2 ученика (11%) испытывали большие трудности при защите своих презентаций; 1 ученик (9%) не выполнил задание вообще, не проявив к нему интереса. На этом этапе для нас важным было оценить и эмоциональное отношение учеников к такой деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (выполняют задание в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют задание).

Сама выбранная нами тема определила этапы формирующего эксперимента и их тематику: «Осень» – работа над этим этапом велась со 2.09.2018 г. по 30.11.2018 г., «Зима» – с 1.12.2018 г. по 28.02.2019 г. и «Весна» – с 1.03.2019 г. по 21.05.2019 г.

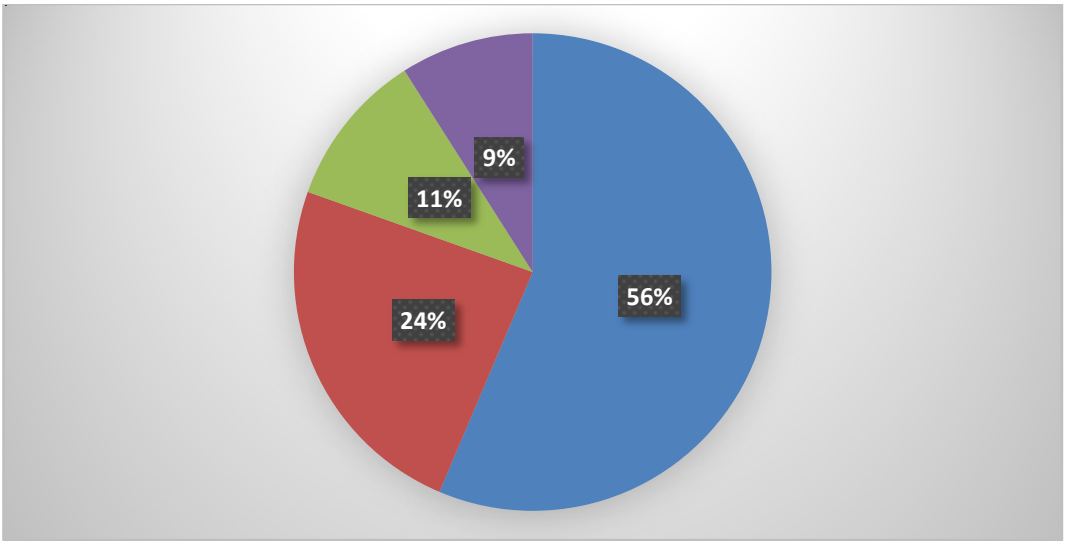



Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня коммуникативных умений учеников

Работа по теме «Времена года» проводилась на уроках русского языка, а также на уроках рисования. Кроме того, важную роль играли факультативные занятия и внеклассные мероприятия, так как они могли быть полностью посвящены этой работе.

На уроках русского языка нами применялись следующие цифровые образовательные ресурсы: презентации в Power Point (PP), текстовые редакторы, электронные таблицы, тесты, обучающие программы на CD-ROM, электронные учебники, учебные Интернет ресурсы.

Нами были предложены следующие типы заданий:

1) подбор из различных источников разнопланового материала – художественных прозаических и стихотворных текстов о временах года; картин-пейзажей известных художников; фотографий; видеозарисовок;

2) заучивание наизусть стихотворений, пересказ текстов; описание картин и фотографий; комментирование видеосюжетов;

3) ведение словариков;

4) творческие задания: составление рассказов, создание видеороликов, фотографий.

В заключение каждого промежуточного этапа формирующего эксперимента нами была подготовлена мультимедийная презентация, которая обобщала и систематизировала материал, подобранный учащимися по тому или иному времени года, содержание презентации обсуждалось с учениками. Ученики получали возможность демонстрировать усвоенные знания и приобретенные умения, обсуждая содержание презентации.

На контрольном этапе эксперимента учащимся было предложено представить индивидуальные презентации на тему «Моё любимое время года». где в обязательном порядке должны были быть представлены разнообразные материалы: произведения изобразительного искусства, отрывки музыкальных произведений, фотографии, тексты, аудио- и видеоматериалы, переводные словарики. Каждый ученик защищал свою работу. Критерии оценки работ остались прежними. Данные в процентном соотношении можно увидеть на диаграмме (рисунок 2).

Получились следующие результаты: высокий уровень показали 11учеников (70%), средний уровень – 2 ученика (15%), низкий уровень – 2 ученика (15%),ни один из учеников не отказался выполнять задание. На этом этапе для нас важным было оценить и эмоциональное отношение учеников к такой деятельности как позитивное (все работали с удовольствием и интересом).

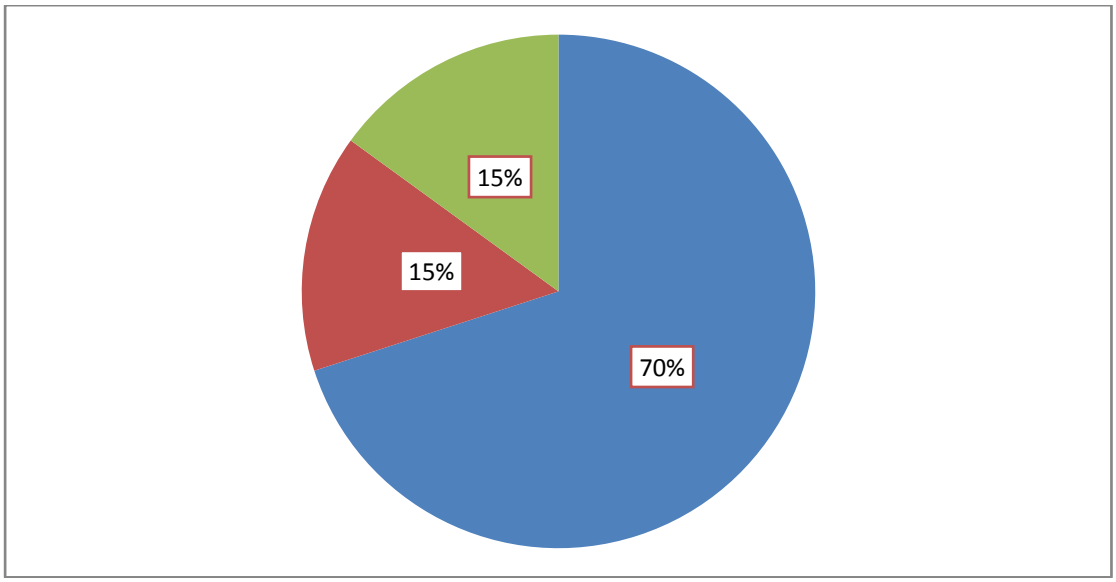



Рисунок 2 – Результаты диагностики

Результаты диагностики показали, что работа над созданием мультимедийных презентаций позволила ученикам повысить уровень коммуникативных взаимодействий, дала возможность самостоятельно отбирать материал, анализировать его и представлять его, что повысило интерес к изучению русского языка.

Мы предполагаем, что и в дальнейшем использование на уроках русского языка мультимедийных презентаций на разные темы создаст условия повышения результативности обучения школьников в плане формирования коммуникативной компетенции.

**Список цитированных источников:**

1. Русский язык: Учебник для 4 класса// Т.Е. Ходжамедова, Г.О. Гельдыева, Н.Г. Ялкабова, В.В. Ахундова) –2016.

## РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Черныш Е.А.,** преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Как известно, рефлексия является заключительным этапом урока. Она может не только использоваться как оценка учащимися занятия, но и способствовать закреплению пройденного материала. Основная часть. Одним из наиболее распространенных способов рефлексии является демонстрация настроения учеников [1, с. 54-56]. Настроение часто может быть отображено с использованием иллюстративного материала в виде смайликов (*emojis*) с надписями. С их помощью тренируются изученные прилагательные: *I feel happy, sad, tired, exhausted, etc.* В начальных классах школы учитель может раздавать пустые листы для того, чтобы ученики могли сами нарисовать соответствующий их состоянию смайлик или известного персонажа и подписать его словами из данного учителем меню: *good* (☺), *bad* (☹), *boring* (😑), *interesting, clever, stupid, etc.* При изучении темы *'The Weather'* можно сопоставить погоду с настроением, употребляя сравнительный оборот: *the lesson was as if... (the lesson was like.../the lesson*

*was as though...)* и меню: *the sunny weather, the windy weather, the snowy weather, the rainy weather, the rainbow, etc.* В старших классах школы будет полезным закрепить изучение фразеологических единиц, обозначающих настроение на основе рефлексии: *I feel/am (as happy as a clam, on cloud nine, in seventh heaven, over the moon, on top of the world, under the weather, blue, etc.).*

Другим способом рефлексии могут служить комментарии учеников по поводу усвоенных ими умений. К примеру, закрепление модальных глаголов *(Modal Verbs)* возможно посредством следующих речевых моделей:

1. *I can... in the lesson.*
2. *I am able to... in the lesson.*
3. *I can't... in the lesson.*
4. *I have to... in the lesson.*
5. *I should... in the lesson.*
6. *I need to... in the lesson.*

Для вставки предлагается меню из следующих фраз: *express myself in English, discuss various topics, be more attentive, work harder, use more vocabulary, pronounce difficult words, follow the teacher, read quickly, etc.*

При изучении временной формы *Present Perfect* полезным будет прохождение учащимися анкеты *'What have you learnt?'* В данной анкете ученикам необходимо выделить галочкой те языковые или речевые аспекты, которые они усвоили:

*Tick the skills (✓) you have acquired during the lesson:*
*What have you learnt?*

*a) a new grammatical rule or pattern;*
*b) some interesting facts;*
*c) the phonetic phenomena;*
*d) how to do complicated tasks;*
*e) how to cooperate with others;*
*f) how to draw up logic chains, etc.*

Учитель может обратиться и к рефлексии, основанной на степенях сравнения прилагательных и наречий *(Degrees of Comparison).* Предлагаются коммуникативные образцы вместе с меню из возможных вставок:

1. *Today the easiest thing is...*
2. *Today the most difficult thing is...*
3. *Today the most fascinating thing is...*
4. *Today the most boring thing is...*

Меню: *reading, listening, communication, phonetic drills, grammar paradigms, etc.*

В данном случае тренируется превосходная степень сравнения прилагательных. Следует добавить, что учитель может использовать сравнительную степень прилагательных и наречий или комбинировать положительную, сравнительную и превосходную степени в зависимости от этапа обучения.

Рефлексия служит также и выражением пожеланий учеников [2, с. 184]. Используя речевой оборот *I would like/I wouldn't like* каждый способен выразить комментарий:

*I would like...*

*(to speak in groups, to make up dialogues, to work on phonetics, to listen to native speakers, to search for information, etc.).*

Ученики высказывают не только свои рекомендации, но их причину: *I would like to listen to native speakers because I need to imitate English speech.*

Выводы. В приведенном исследовании нам удалось продемонстрировать многоцелевые возможности рефлексии как этапа школьного занятия. С ее помощью можно проводить диагностику знаний, умений и навыков, развивать творческие задатки учащихся, узнавать рекомендации по поводу проведения занятий.

**Список цитированных источников:**

1 Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: метод. пособие / М.К. Колкова [и др.]; под ред. М. К. Колковой. – СПб: Каро, 2007. - 287 с.

2 Практический курс методики преподавания иностранных языков/ П.К. Бабинская [и др.]; под общ. ред. П.К. Бабинской. – Минск, ТетраСистемс, 2006. – 288 с.

## ВЫРАЗНАЕ ЧЫТАННЕ ЯК БАЗАВЫ КАМПАНЕНТ ЧЫТАЦКАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

**Яскевіч К.,** студэнтка 4 курса
(г. Мінск, БДПУ імя Максіма Танка)
Навуковы кіраўнік – Васілеўская А.С., канд. філал. навук, дацэнт

Чытанне з'яўляецца асновай сацыяльнага, пазнавальнага, мастацкага, эстэтычнага і духоўнага развіцця асобы. Таму чытацкая культура разглядаецца як адзін з кампанентаў агульнай культуры чалавека. А развіццё культуры чытання мастацкага тэксту з'яўляецца важнай прыступкай у дасягненні галоўнай мэты адукацыі – самаразвіцця асобы і фарміравання базавых агульначалавечых каштоўнасцяў.

Пад чытацкай культурай дзяцей малодшага школьнага ўзросту разумеецца пэўны ўзровень развіцця культурных зносін дзіцяці з кнігай, паўнавартаснага ўспрымання прачытанага, наяўнасць характэрных для пэўнага ўзросту літаратурных ведаў [1, с. 83]. Чытацкая культура прадугледжвае пэўны ўзровень сфарміраванасці шэрагу чытацкіх уменняў і навыкаў: патрэба ў чытанні і ўстойлівая цікавасць да яго, чытацкая эрудыцыя, выразнасць чытання, здольнасць да ўспрымання розных літаратурных твораў, элементарныя бібліяграфічныя веды, неабходны ўзровень тэарытычна-літаратурных ведаў, уменні ацэнкі і інтэрпрэтацыі і чытацкую граматнасць [2, с. 66].

Адным з найбольш важных кампанентаў сярод пералічаных, на нашу думку, з'яўляецца выразнае чытанне, пад якім разумецце здольнасць чытальніка сродкамі вуснай мовы перадаць слухачам галоўную думку твора і свае ўласныя адносіны да яго.

Асаблівае месца навучанню выразнаму чытанню ў пачатковай школе звязана з тым, што яно, па-першае, патрабуе валодання ўсімі якасцямі чытання, якія павінны быць сфарміраваны на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Авалодаць выразным чытаннем немагчыма без умення чытаць у патрэбным тэмпе (хуткасць), без памылак (правільнасць), разумеючы сэнс прачытаннага (свядомасць). Па-другое, выразнае чытанне з'яўляецца своеасаблівым паказчыкам ступені сфарміраванасці чытацкіх уменняў і навыкаў малодшых школьнікаў.

Працэс падрыхтоўкі да выразнага чытання ўключае выканальніцкі аналіз, састаўнымі кампанентамі якога выступаюць сэнсавы, лагічны і эмацыянальны аналіз.

Адукацыйны стандарт пачатковай адукацыі акрэслівае патрабаванні да вынікаў асваення зместу адукацыйнай праграмы па літаратурным чытанні, сярод якіх вылучым наступныя: правільна, асэнсавана і дакладна чытаць тэкст уголас з захаваннем інтанцыі сказа, паўз, патрэбнага тону і тэмпу, перадаваць рым пры чытанні верша; умець праца-

ваць з тэкстам літаратурнага твора (вызначаць дзеючых асоб, называць галоўнага героя, вызначаць яго ўчынкі, аналізаваць іх прычыны, выражаць свае адносіны да ўчынкаў героя, вылучаць мастацка-вобразныя словы, вызначаць сэнсавыя часткі і змест кожнай часткі, перадаваць сюжэт па плане) [3].

Паслядоўная і мэтанакіраваная праца па выразным чытанні з захаваннем усіх этапаў (сэнсавага, лагічнага і эмацыянальнага), па нашым меркаванні, дапаможа дасягнуць вынікаў, занатаванаых у Стандарце.

Так, выканальніцкі аналіз пачынаецца з вызначэння асноўнай думкі (ідэі) твора і мэты ўвасаблення гэтай думкі ў слове [4, с. 51]. Інакш кажучы, пачынаць падрыхтоўку да выразнага чытання можна толькі пасля таго, як зроблены глыбокі аналіз мастацкага твора. На этапе сэнсавага аналізу фарміруюцца такія чытацкія ўменні, як вызначэнне дзейных асоб твора, іх аўтарская і ўласная характарыстыка; устанаўленне прычынна-выніковых сувязей паміж падзеямі ў творы; суаднясенне дзейнай асобы і ўчынка; асэнсаванне таго, што хацеў сказаць аўтар, для чаго ён напісаў гэты твор; назіранне за формай апавядання (хто распавядае: аўтар ці герой?); назіранне за будовай верша; агульнае прадстаўленне на прыкладзе мовы твораў пра мнагазначнасць слова, пераноснае значэнне слова, народныя параўнанні, устойлівыя выразы, прыказкі, прымаўкі [5].

На этапе лагічнага аналізу неабходна навучыць школьнікаў захоўваць паўзы і выдзяляць сэнсава значныя словы, якія перадаюць задуму аўтара. На гэтым этапе фарміруюцца ўменні дзяліць твор на часткі, вылучаць з тэксту найбольш важныя словы.

На этапе эмацыянальнага аналізу твора малодшыя школьнікі вучацца эмацыянальна ўспрымаць і рэагаваць на пачутае/прачытанае; вызначаць агульны эмацыянальны настрой паэтычнага твора.

У завяршэнні выканальніцкага аналізу неабходна сфармуляваць мэты выразнага чытання. Фарміраванне гэтага навыку занатавана і ў праграме па літаратурным чытанні [5].

Розныя этапы працы з тэкстам па-рознаму прадстаўлены ў падручніках па літаратурным чытанні. Часцей за ўсё, пытанні, прапанаваныя складальнікамі падручнікаў, накіраваны на сэнсавы і эмацыянальны аналіз твора. Так, пры вывучэнні верша Н.Галіноўскай “Дзень добры, школа!” у якасці выніковага задання вучням прапануецца размеркаваць ролі і прачытаць верш па ролях [5, с. 5]. Сярод прапанаваных да твора пытанняў першыя чатыры можна аднесці да этапу сэнсавага аналізу твора: *З кім размаўлялі вучні па дарозе ў школу? Як аднесліся да школьнікаў восень, лета і жураўлі? Растлумачце сэнс слоў жураўлёў: “Зімой нас шукайце на карце, вясной – на радзімай зямлі”. Чым змест гэтага верша падобны на казку?* Адказы на гэтыя пытанні павінны дапамагчы вучням зразумець тэму і ідэю твора. Пятае пытанне *З якім настроем ідуць вучні ў школу?* накіравана на выяўленне эмацыянальнага настрою твора.

Верш Янкі Купалы “Лістапад” прапануецца для вывучэння на памяць. Пытанні *З дапамогай якіх слоў Янка Купала малюе восеньскія лісты і галінкі? Ці падабаецца паэту лістапад?* накіраваны на выяўленне сэнсу верша. А пытанні *Які настрой верша: вясёлы ці сумны?* і *Як мяняецца настрой на працягу твора?* дапамагаюць зрабіць эмацыянальны аналіз [5, с. 32].

Вельмі рэдкімі з’яўляюцца заданні на лагічны аналіз твора. Толькі пры вывучэнні верша П.Панчанкі “Песня пра Мінск” вучням прапануецца прачытаць твор з захаваннем паўз [5, с. 49]. У адным з заданняў, змешчаных пасля верша П.Броўкі “Песня хлебу”, аўтар падручніка просіць падумаць, якія словы трэба вылучыць пры чытанні [5, с. 55].

Такім чынам, выразнае чытанне мае вялікае значэнне для развіцця чытацкай культуры малодшага школьніка: яно дапамагае развіваць вобразнае мысленне, больш дакладна зразумець задуму аўтара твора, прымушае аналізаваць тэкст, развіваць і

выкарыстоўвываць інтанацыйныя сродкі, самастойна думаць, разважаць, суперажываць героям. Таму яго з упэўненасцю можна разглядаць як базавы кампанент чытацкай культуры малодшых школьнікаў.

**Спіс цытаваных крыніц**


1. Андронова, Е. М. Метод проекта как средство формирования культуры работы с книгой у младших школьников // Творческое чтение в системе литературного образования (художественное образование и эстетическое воспитание в профильной школе) : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования ; сост. Э.И. Иванова [и др.]. – М. : ИХО РАО, 2011. – 145 с.
2. Коряковцева, Н. А. Информационная культура – культура нового типа // Мир библиографии. – 2009. – № 1. – С. 58–67.
3. Образовательный стандарт начального образования = Адукацыйны стандарт пачатковай адукацыі [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступу: 20.01.2020.
4. Каляда, А. А. Выразнае чытанне : вучэб. дапам. / А. А. Каляда. – Мінск : Выш. шк., 1989. – 270 с.
5. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» для III класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/201-uchebnye-predmety-i-iv-klassy/1267-3-klass.html. – Дата доступу: 20.01.2020.
6. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агул. сярэдн. адукацыі з бел. мовай навучання : у 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2016. – Ч. 1. – 136 с.

# Ч А С Т Ь II
# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Акутенок Ю.Ч.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Финансовую грамотность можно определить как способность принимать обоснованные решения и совершать эффективные действия в сферах, имеющих отношение к управлению финансами, для реализации жизненных целей и планов в текущий момент и будущие периоды [1].

Программы, предназначенные для формирования финансовой грамотности молодежи, должны устанавливать прямую связь между получаемыми знаниями и их практическим применением, оказывать помощь в понимании и использовании финансовой информации в текущий момент и долгосрочном будущем, ориентироваться на жизненный цикл и жизненные стратегии участников, воспитывать ответственность за финансовые решения с учетом личной безопасности и благополучия. Чтобы оказывать положительное и долговременное воздействие на участников, программы финансовой грамотности для детей должны быть основаны на современных и понятных примерах из реальной практики, подготовлены и представлены учащимся с участием представителей образования и профессионального сообщества [2].

Изучением вопросов формирования финансовой грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались такие исследователи как Л.В. Кузнецова, И.М. Бгажнокова, А.А. Катаева, М.Г. Стребелева, В.П. Гриханов, С.Г. Абассова, Е.Е. Колосова и др.

**Основная часть.** Целенаправленное исследование уровня сформированности ключевых компонентов финансовой грамотности у выпускников вспомогательных школ, продолживших обучение в специальных группах лицея, проводилось в феврале - марте 2019 года на базе УО «Улльский лицей имени Л.М.Доватора». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F70 по МКБ -10. Возрастной диапазон обследуемых – от 17 до 19 лет. Изучение уровня сформированности основ финансовой грамотности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью осуществлялось по следующим направлениям: - знания денег и денежных операций; - представления об экономии денежных средств. Для проведения исследования нами был разработан диагностический комплекс заданий.

Изучение умения определять среди монет из разных стран только белорусские, показало, что 100 % обучающихся знают белорусские монеты и умеют их определять среди других предложенных. При этом, 20 % выпускников вспомгательных школ могут назвать к какой стране относятся другие предъявленные монеты. Например, испытуемый Слава И., при отборе только белорусский монет, смог назвать российские, польские и казахские монеты.

Изучение умения правильно отсчитать определенную сумму денег и правильно определить количество денег показало, что только 10 % испытуемых справилось без ошибок с данным заданием, 20 % - смогли выполнить только одно из двух заданий, а 70% - не справились с заданием в полном объеме. Например, при проведении обследования, обследуемый Артем Ш. вместо 39 копеек отсчитал 3 рубля 90 копеек, вместо 1 рубля 90 копеек отсчитал 1 рубль 9 копеек. При определении количества денег, представленных в диагностическом задании (2 рубля 16 копеек), Илья В. сказал, что это 21 рубль 60 копеек.

Изучение умения разменивать монеты купюрами и наоборот детьми с интеллектуальной недостаточностью показало, что 40 % испытуемых справляются с данным заданием без ошибок, 50 % могут выполнять только одну из предложенных операций (справляются с заданием частично), 10 % не смогли выполнить данное задание. Например, испытуемый Данил О., при размене купюры номиналом в 5 рублей, использовал две монеты по 2 рубля. Относительная успешность выполнения данного задания связана с распространенностью в быту подобных операций.

Большинство испытуемых допускали ошибки, связанные с неумением переводить денежные суммы в общий номинал и непониманием данной необходимости. Например, при решении бытовой финансовой задачи: “Порция борща стоит 49 коп., второе блюдо – 1 р. 10 коп., салат – 44 коп., компот – 15 коп., булочка – 50 коп. Сколько стоит весь обед?», испытуемый Антон К. просто написал ответ 268, не анализируя ни условие задания, ни обращая внимание на единицы измерения. При оказании ему обучающей помощи со стороны экспериментатора, обучающийся настоял на правильности своего ответа, что свидетельствует и некритичности к результатам своей деятельности и формальности выполнения диагностического задания.

Изучение навыка рассчитывать остаток от сумму денег показало, что 70 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью совершают ошибки как связанные с правильностью вычислений, так и с необходимостью перевода предложенных денежных сумм в единые единицы измерения, только 30 % учащихся выполнили вычисления без ошибок, но нуждались в напоминании о переводе компонентов арифметического действия в единые единицы измерения. Например, Игнат Л. при выполнении диагностического задания, где необходимо было посчитать, сколько мама получит сдачи, написал 14 р. 80 коп. вместо 13 р. 20 коп. При решении данной задачи, Костя К. определил, что сдача будет равна 14 р. 5 коп., а Арсений К. получил следующий ответ – 10 р. 27 коп.

Качественный анализ результатов изучения умения рассчитать стоимость товара (исходные данные – стоимость килограмма товара, найти стоимость указанного количества граммов товара) лицами с интеллектуальной недостаточностью показал, что только 10 % испытуемых справилось без ошибок с данным заданием. 90 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью не справились с заданием, причем все они отказались приступать к решению данной диагностической задачи.

Существенные трудности вызвали диагнотсические задания у лицеистов с интеллектуальной недостаточностью, направленные на изучение их умения экономить и совершать более выгодные покупки, определять ненужные траты. Данные умения также ходят в структуру финансовой грамотности. Большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью (от 60 % до 100 % в зависимости от содержания диагностического задания) не знают, что такое экономия, что значит совершение более выгодной покупки и не осознают основной причины необходимости экономии. Например, испытуемые Глеб С. и Женя К. при выполнении диагностической задачи “На каких продуктах Коля мог сэкономить?” выбрали только шоколадный батончик “Snickers”, проигнорировав покупку мальчиком газированного напитка и абсолютно не проанализировав факт наличия списка покупок, выданного мамой.

**Заключение.** Таким образом, по результатам исследования уровня сформированности финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью можно сделать вывод о недостаточной сформированности всех ее компонентов. К характерным особенностям знания основ финансовой грамотности лиц лданной категории можно отнести: недостаточное знание номиналов монет и купюр, затруднения при их дифференциации, несформированность знаний о количестве копеек в рубле; ошибки при определении количества денег; затруднения при разменивании купюр и монет различного номинала; трудности решения бытовых ситуаций, связанных с финансовой грамотностью, экономией средств. Следовательно, существует объективная необходимость проведения коррекционно – развивающей работы с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них основ финансовой грамотности в рамках специально организованной учебной деятельности, в том числе в реальных жизненных ситуациях.

**Список цитированных источников:**

1. Паатова, М.Э. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задач современного образования / М.Э. Паатова, М.Ш.Даурова // Вектор науки ТГУ. - 2014. - № 2 (28). - С.173-175.

2. Стариченко, Т.Н. Уроки экономики в выпускном классе вспомогательной школы / Т.Н. Стариченко // Дефектология. – 2002. - №5. – С. 46-56.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Бейнарович В.В.,** выпускница колледжа
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чалей И.Д., магистр педагогических наук

*Уровень развития общества*
*можно определить по его*
*отношению к инвалидам*
*Теодор Рузвельт*

С каждым годом в Республике Беларусь растет число детей с особенностями психофизического развития. Масштабность этой проблемы определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями. Законодательством Республики Беларусь определено право на образование всех граждан Республики Беларусь.

Цель исследования: провести сравнительный анализ отношения учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова к детям с особенностями психофизического развития по сравнению с полученными результатами 2017 года.

В современном мире очень важную роль в процессе развития личности играет взаимодействие с социумом. Характеризуя процесс вхождения ребенка с ОПФР в общество, необходимым является выделение особенностей социальной адаптации.

Социально-психологическая адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Если индивид не в состоянии приспособиться к условиям среды, вследствие наличия у него функционального психического заболевания, появляется процесс, обратный социальной адаптации – дезадаптация.

В последней четверти XX века в демократическом, гуманистическом обществе утвердилась мысль: «Право быть другими, быть разными – это нормально».

Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития.

С каждым годом у людей формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Еще несколько лет назад у ребенка с ОПФР был только один путь получения образования – образование в специальной школе. В настоящее время у детей с ОПФР есть реальная возможность посещения общеобразовательной школы, где они обучаются в интегрированных классах, группах.

Для того, чтобы выявить отношение учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова к детям с особенностями психофизического развития, был проведен опрос. Опросник включал 5 вопросов, ответы на которые были получены от 47 человек.

Сравнив результаты исследования отношения учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова к детям с ОПФР за 2017 и 2018 год, проведенные через опрос, можно сказать, что учащиеся все больше сталкиваются с людьми с ОПФР, вступают с ними в контакт.

Если сравнить показатели 2017 года, с показателями 2018, то можно заметить, что учащиеся колледжа ВГУ имени П.М.Машерова стали больше общаться с детьми с ОПФР. Если в 2017 году показатель ответов «не общались с такими детьми» составлял 20%, то в 2018 году этот показатель набрал менее 5%. Жалость – главное чувство, которое испытывают учащиеся, общаясь с людьми с ОПФР, в 2017 году это чувство определило 65%, а в 2018 году 47% опрошенных.

На вопрос «Что чувствуют дети с ОПФР?», учащиеся Полоцкого колледжа выпуска 2017 и 2018 года, предположили:

– учащиеся 2018 года на первое место поставили «радость» – 49%, второе – неполноценность – 19%;

– учащиеся 2017 года на первое место поставили «потерянность, ненужность» – 45% опрошенных.

Сравнив ответы на вопрос «Как избавить детей от насмешек?», мы пришли к выводу, что самым лучшим способом, по мнению учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова, является разговор с самим ребенком с ОПФР (60% за 2018 год, 11% за 2017), на втором месте – разговор с окружением (за 2018 год – 24%, за 2017 год – 32%).

Специальная школа – именно это место выбрали учащиеся 2017 (59%) и 2018 (52%) года, отвечая на вопрос: «На ваш взгляд, в какой школе должны обучаться дети с ОПФР?», что свидетельствует об относительной неготовности учащихся обучать детей с ОПФР.

На вопрос: «Вы участвовали в мероприятиях по благотворительности?» большинство учащихся ответили утвердительно.

Сравнительный анализ исследования отношения учащихся Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова к детям с ОПФР за 2017 и 2018 учебный год показал, что с каждым годом учащимся все больше приходится сталкиваться с детьми с ОПФР. Отношение к детям с ОПФР стало меняться: учащиеся стали спокойнее, терпимее относится к детям с ОПФР. Они признают возможность их обучения, но пока не готовы их обучать, сложность вызывают особенности детей с ОПФР и личностная зрелость. Изучение дисциплины «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики», позволяет познакомиться с, особенностями развития детей с ОПФР и приобрести уверенность в их при их обучении.

Теодор Рузвельт утверждал: «Уровень развития общества можно определить по его отношению к инвалидам». Толерантное общество – признак духовного развития человека, в котором люди уважают, сопереживают друг другу, в котором люди с огра-

ниченными возможностями имеют такие же права, как и нормальные люди, в котором люди осмысливают свою жизнь, свою роль в этой жизни. В толерантном обществе люди чувствуют свою ответственность за настоящее и будущее и стремятся к постоянному нравственному совершенству.

**Список цитированных источников:**

1. Кузнецова, Л.В., Переслени, Л.И., Солнцева, Л.И. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И.Солнцева и др.; под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии/ Н.М.Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова,Т.Ф. Пушкина. – СПб.: Питер, 2005.
3. Управление по образованию Полоцкого районного исполнительного комитета [Электронный ресурс]. Л. Шпринц. – Электрон. текстовые дан. – Беларусь: [б.и.], 2018. – Режим доступа: https://nagtu.ru.html, свободный. – Дата доступа: 24.02.2019.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «ОБРАЗА Я» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Бубнова Д.И.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Поступление в школу вызывает изменение в образе жизни и деятельности ребенка. Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди многих учеников младших школьников есть дети, которые трудно адаптируются к новым условиям. Они с трудом справляются во время процесса учебной деятельности. Главным во время данного процесса становится положительное отношение ребенка к себе самому и внимание педагога к формированию «Образа Я» у детей.

Определявшийся себя с определенной группой или отдельной категорией людей, человек показывает свою важность данной категории, связывает с ней различные потребности: признание ими желаний, увлечений, а также потребность в их оценке своих достижений, поддержке при неудачах. Чаще всего в младших классах такой категорией являются близкие люди, группа сверстников. Таким образом, ученик познает себя, определяет планку для развития, утверждает себя, чувствует уверенность в себе и свою самостоятельность. Для детей характерно описание людей внешним образом, включая в свой рассказ наряду с индивидуальными качествами описываемого лица. В школьном возрасте происходит обогащение психологического словаря, описания дифференцируются [1].

**Основная часть**. В сравнении с нормально развивающимися сверстниками «Образ Я» у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в своем становлении проходит те же этапы - наблюдается оценки окружающих и самооценка, возрастает эмоционально-ценностная значимость собственного «Я» (Л.С.Выготский).

У младших школьников с задержкой психического развития эти особенности еще четко не выражены. Известно, что внешние свойства человека осознаются раньше, чем личностные. Наружность как компонент «Я» для младших школьников становится более значимой. Для них повышается роль общения, приобретает определенную значимость то или иное отношение к ним со стороны референтной группы. Это может быть охарактеризовано как показатель уровня собственной ценности и структуры «Образа Я».

У детей с ЗПР «Образ Я» как компонент личности характеризуются недифференцированностью представлений о своем «Я», слабостью рефлексии, а также отсутствием

позитивного отношения к себе, ограниченностью способов познания себя. Представление о себе преобладает только во внешних признаках, размыто в оценке своих качеств личности, характера поведения, недостаток осознавания себе связи с окружающим.

В связи с нарушениями в эмоционально - волевом и личностном развитии, а также с наличием негативного влияния социальных факторов у учащихся с ЗПР «Образ Я» своеобразна, чем у обычных детей, зависимы от мнения окружающих их людей [2].

У большинства детей с нормотипичным развитием в диалоге присутствует адекватность, мотивированность, выражение своего физического «Я», эмоционально - когнитивного «Я» и социального, а у детей с ЗПР диалог характеризуется слабостью межсубъективного взаимодействия, необходимостью активизации и помощи взрослого в дифференциации знакового обозначения признаков физического «Я» другого, эмоционально-когнитивного «Я» (настроение образа), социальной принадлежности образа. У школьников с ЗПР проекция своего «Я» с портретом размыта и в большей степени основывается на сравнении внешних признаков (волосы, глаза, одежда). Сравнение своего настроения, черт характера, интересов, своего социального «Я» с портретом у детей неполно и кратко, а эмоциональное отношение к нему отсутствует.

Как правило, у них слабо выражен внутренний диалог, а также проекция другого на свое «Я», имеются недостатки в восприятии и мышлении, низкий уровень обобщенности и осознаваемости, логическая непоследовательность, повышенная зависимость от мотивационной и эмоциональной сферы.

Р. Д. Тригер подчеркивает, что психофизические особенности при ЗПР накладывают существенные ограничения на процессы понимания детьми рассматриваемой категории других людей и самих себя, а, следовательно, и на отношение к другим и к себе [3].

У младших школьников с ЗПР структурные элементы «Образа Я» потребность в социальном познании взрослого, социальное пространство личности дифференцируется позже, чем у сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Представление о себе, о своем прошлом и будущем, а также отношение к себе у детей с ЗПР преимущественно расплывчато и неустойчиво.

При завышении самооценки, которую целесообразно рассматривать, как проявление потребности в социальном признании со стороны взрослых, дети испытывают определенные трудности вхождения социального познания (понимание норм социального взаимодействия). У многих младших школьников с ЗПР отмечается отсутствие позитивного интереса к себе и отрицательное отношение к взрослению. Расширение представлений о социальном окружении, стимуляция интереса к себе, развитие социальных эмоций, возможностей самооценки, работа направленная на осознание своей позиции в ситуациях межличностного взаимодействия в эмоциональной децентрации, все это способствует совершенствованию самосознания у детей с ЗПР [4].

Исследования Н.И. Непомнящей показывают, что дети с задержкой психического развития 6-7 лет способны идентифицировать себя с картинкой, на которой изображен ребенок соответствующего пола и возраста.

Однако если у ребенка с ЗПР не складываются отношения в коллективе или он испытывает значительные трудности в общении со сверстниками, он не идентифицирует себя с образом соответствующего возраста. В этом случае он чаще всего идентифицирует себя с образом более младшего возраста, так как, по всей видимости, этот образ сохраняет для ребенка свои привлекательные черты.

**Заключение.** Таким образом, у детей с ЗПР «Образ Я» как компонент личности характеризуются недифференцированностью представлений о своем «Я», слабостью рефлексии, а также отсутствием позитивного отношения к себе, ограниченностью способов познания себя. Представление о себе преобладает только во внешних признаках, размыто в оценке своих качеств личности, характера поведения, недостаток осознава-

ния себе связи с окружающим. У младших школьников с ЗПР структурные элементы «Образа Я» потребность в социальном познании взрослого, социальное пространство личности дифференцируется позже, чем у сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Представление о себе, о своем прошлом и будущем, а также отношение к себе у детей с ЗПР преимущественно расплывчато, слабо дифференцировано и неустойчиво. У большинства младших школьников с ЗПР отмечается отрицательное отношение к взрослению и отсутствие позитивного интереса к себе.

**Список цитированных источников:**

1. Кропачева, М.Н. Развитие самооценки как компонента самоотношения младших школьников с ЗПР / М.Н.Кропачева // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2008. - № 2. Т. 14. - С. 190-195.

2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.

3. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д.Тригер. - СПб.: Питер. - 2008. – 390 с.

4. Слепович, Е. С. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 1 до 7 лет. Методические рекомендации / Е.С.Слепович. - М.: Просвещение. - 2012. - 193 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Власова И.С.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Одним из приоритетных направлений в системе специального образования является проблема изучения и развития речевой коммуникации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Специфика современного этапа разработки этой проблемы заключается в многоаспектном изучении процесса общения в теоретическом, эмпирическом, прикладном аспектах, затрагивающем не только общую, но и детскую, возрастную, педагогическую, социальную психологию.

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофанов и др.).

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся 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.). Исследования в об-

ласти коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Вярянен, Е.И. Разуван и др.).

**Основная часть.** Ребенок с интеллектуальной недостаточностью задерживается в приспособительном общении с взрослым. Потребность общаться с родителями у нормально развивающегося ребенка из года в год качественно меняется за счет обогащения содержания контактов. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью эта потребность связана с необходимостью опеки, помощи, которые иногда усложняют процесс индивидуального развития ребенка, снижают его самостоятельную активность [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.

И.А. Емельянова подчеркивает, что характерным для школьников с интеллектуальной недостаточностью является дефицит универсальных коммуникативных умений (слушать собеседника, реагировать на его вопросы, начинать, поддерживать и завершать разговор, выражать свою точку зрения, общаться в письменной форме). Поэтому обучение детей рассматриваемой категории должно иметь подлинно практическую направленность, т. е. следует ориентироваться на формирование социально значимых умений и навыков, владение которыми позволит выпускнику вспомогательной школы максимально реализоваться в самостоятельной жизни, занять адекватное своим возможностям положение в обществе [2].

Интеллектуальные и речевые особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью отрицательно сказываются на их общении, как между собой, так и с окружающими людьми. Несовершенство речевого развития, фрагментарность и неполнота знаний, неумение анализировать обстановку, малый опыт общения и своеобразие личностных проявлений тормозят развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых школьников. Таким образом, подтверждается необходимость целенаправленного формирования коммуникативной функции речи умственно отсталых детей в процессе школьного обучения.

Во вспомогательной школе толчком к осознанию детьми устных высказываний часто является требование учителя, реже – намерение самих учащихся. Нередко построение правильного предложения становится для ученика более важной задачей, чем выражение собственной мысли. Привыкая к личностно немотивированным требованиям к высказыванию, ребенок либо научается автоматически выдавать то, что от него хотят, либо не может двинуться с места, беспокоясь о соблюдении всех правил оформления речи. Такая ситуация лишает школьников с интеллектуальной недостаточностью возможности отработать образцы непринужденной спонтанной речи, поскольку общение с учителями и воспитателями скорее относится к официально-деловой сфере.

Словарный запас, которым располагают учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, особенно в младших классах, весьма ограничен. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов и низкий уровень словесно-логической памяти. Скудность словаря создает трудности при общении ребенка с интеллектуальной недостаточностью с окружающими его людьми: возникают сложности в понимании обращенной к нему речи и в построении собственных высказываний [3].

Ряд авторов подчеркивает, что если речь и связанное с ней вербальное общение ребенка с интеллектуальной недостаточностью не развиты или развиты крайне пассив-

но, следует использовать невербальное общение. Роль невербальных средств общения с людьми, у которых имеются нарушения интеллекта, выступает с особой ясностью, так как умение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение с другими людьми: непонимание другого часто становится причиной страха, отчужденности, враждебности, возможность выражать свои мысли и чувства посредством мимики, способна заменить обычную речь [4]. Мимика, жесты, пантомимика – являются важными помощниками в общении у лиц с нарушением интеллекта. Поэтому необходимо мягко и настойчиво воспитывать культуру владения элементами невербального общения. Они должны эмоционально дополнять речь школьника.

**Заключение.** Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются различного рода искажения активного освоения окружающего мира; дефекты речи, рассогласование между деятельностью и речью, что приводит к затруднениям в согласовании своих действий со словесными инструкциями; нарушения мыслительной деятельности, слабо развитое наглядно - образное мышление. Это, несомненно, сказывается на развитии процесса общения, который строится за счет усвоения ребенком через взрослого нового социального опыта, важное значение в котором, играет формирование речи, динамики и разнообразия возникающих у ребенка потребностей, реализующихся посредством общения. Недостаточная сформированность коммуникативных навыков, низкая степень активности в общении ребенка с интеллектуальной недостаточностью оказывает отрицательное влияние на его психическое и личностное развитие.

**Список цитированных источников:**

1. Буфетов, Д.В. К методу изучения процесса общения детей с нарушением интеллекта / Д.В. Буфетов // Практическая психология и логопедия.-2005. - № 1.- С.75-82.

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.

3. Брыкова, А.С., Лемех, Е.А. Психокоррекционная работа по формированию межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / А.С.Брыкова, Е.А. Лемех // Адукацыя і выхаванне. – 2017. - № 8 – С. 24-33.

4. Комарова, С. В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода / С. В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - № 7. - С. 12-16.

## ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ, ЗАНЕСЁННЫХ В КРАСНУЮ КНИГУ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ У ДЕТЕЙ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ

**Григорьева С.В.,** студентка 4 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
**Кухаренко Т.С.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

***Введение.*** Сложившаяся экологическая ситуация в мире и в Республике Беларусь определяет острую необходимость в формировании экологической культуры личности. В Кодексе «Об образовании Республики Беларусь» экологическая направленность образования введена в ранг принципа государственной политики, которая предусматривает формирование экологического сознания, экологической культуры личности ребенка [1].

Проблеме формирования представлений о животных посвящено немало исследований С.Н. Николаевой, П.Г. Саморуковой и др. Известны также работы Л.П. Молодовой, И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, А.А. Петрикевич и др., которые разработали общетеоретические и методологические аспекты экологического образования дошкольников. Пути становления осознанного, бережного и заботливого отношения к природе у детей дошкольного возраста рассматривались в исследованиях В.П. Арсентьевой, В.Г Грецовой, Е.И. Золотовой, М.К. Ибраимовой, И.А. Комаровой, А.А. Петрикевич и др. Важные вопросы затронуты в книге «Родной край» Р.Г. Жуковской в которой предлагается методика ознакомления детей с родным краем, с событиями и явлениями общественной жизни. Ценный материал, интереснейшие занятия, игры содержатся в книгах «Экологические занятия с детьми» Т.М. Бондаренко и «Добро пожаловать в экологию!» О.А. Воронкевич. В них представлены конспекты занятий по ознакомлению дошкольников с Красной книгой России [2; 3].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что на сегодняшний день недостаточно разработок в области ознакомления детей дошкольного возраста с животными Республики Беларусь, занесенными в Красную книгу. Важность и актуальность рассматриваемой проблемы определили выбор темы исследования.

***Основная часть.*** Изучение научно-методической литературы и проведенное нами экспериментальное исследование подтверждают важность и актуальность данной работы.

Воспитание экологически развитого и образованного человека необходимо начинать с дошкольного возраста. Красная книга – это сигнал, предупреждающий о том, что животные и растения того или иного вида находятся в опасности, что их надо особенно бережно охранять и что их добыча любыми способами запрещается. Это книга наших потерь, прошлых и настоящих. Не просто сигнал тревоги, а программа действий, направленных на сохранение ценных и редких животных, на увеличение их численности. Для этого и создаются заповедники, национальные парки, заказники – то есть особые охраняемые территории.

Анализ учебной программы дошкольного образования показал, что в ней уделяется значительное внимание ознакомления дошкольников с природой с учетом экологической направленности. Следует подчеркнуть, что остается мало исследованным вопрос о целостном процессе экологического образования детей дошкольного возраста на основе ознакомления с животными, занесенными в Красную книгу. Наблюдается противоречие между объективно возросшими требованиями общества к экологическому образованию детей дошкольного возраста и недостаточным использованием представлений о животных, занесенных в Красную книгу в эколого-педагогической работе дошкольных учреждений, недостаточной теоретической разработанностью вопроса.

Формы и методы работы с детьми по формированию представлений о животных родного края, занесенных в Красную книгу весьма разнообразны. Среди них выделяют: занятия, развлечения, уроки доброты, уроки мышления, экологические экскурсии-экспедиции, «зеленый патруль», обсуждение и проигрывание ситуаций, коллекционирование, экологические наблюдения, практическую деятельность, экологические игры, экологические выставки и экспозиции, экскурсии, создание Красной книги из рисунков детей.

С целью изучить методику формирования экологических представлений о животных родного края, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь у старших дошкольников в интегрированной группе в сентябре 2019 года на базе ГУО «Ясли-сад №11 агрогородка Малые Словени, Шкловского района» было проведено экспериментальное исследование проходившее в 3 этапа.

На 1 этапе (констатирующий эксперимент) были подобраны методики на выявление уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о животных родного края,

занесенных в Красную книгу, проведена диагностика с детьми старшего дошкольного возраста в интегрированной группе – экспериментальной и контрольной группе.

На 2 этапе проведён формирующий эксперимент с целью повышения уровня сформированности представлений о животных родного края, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь у детей старшего дошкольного возраста в интегрированной группе.

На 3 этапе (контрольный эксперимент) была проведена повторная диагностика уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о животных, занесенных в Красную книгу по тем же заданиям, что и на констатирующем этапе работы.

Контрольный этап исследования показал, что в экспериментальной группе А 5 (38,5%) детей имеют высокий уровень, 7 (53,8%) детей – средний уровень, 1 (7,7%) ребенок имеет низкий уровень и очень низкий уровень знаний о животных родного края, занесенных в Красную книгу на заключительном этапе исследования не показал никто из детей экспериментальной группы.

В контрольной группе Б 1 (7,7%) ребенок имеет высокий уровень, 8 (61,5%) детей – средний уровень, 4 (30,8%) человека имеют низкий уровень и никто не имеет очень низкого уровня, знаний о животных родного края, занесенных в Красную книгу.

***Заключение.*** Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень сформированности знаний о животных родного края, занесенных в Красную книгу у детей старшего дошкольного возраста в интегрированной группе.

В результате контрольного эксперимента видно, что в экспериментальной группе, где была проведена работа по формированию знаний о животных родного края, занесенных в Красную книгу на основе использования различных форм и методов, знания детей возросли. В то время как в контрольной группе знания детей изменились не значительно. Характерным достижением для большинства детей к концу проведения развивающей работы стал более высокий уровень экологической воспитанности. Ребенок радуется встрече с природой, животными и растениями, эмоционально отзывается на проявления их жизни и поведения. По собственной инициативе длительно наблюдает за живыми существами. Проявляет элементарную любознательность: задает разнообразные поисковые вопросы, высказывает эвристические суждения. Владеет первоначальными обобщенными представлениями о живом. Ребенок проявляет гуманное отношение в любых обстоятельствах к любому живому существу, понимает нравственный смысл своих действий и поступков.

**Список цитированных источников:**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац.Центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

2. Бондаренко, Т. М. Экологические занятия с детьми 5-6 лет : практич. пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж : ИП Лакоценин С. С., 2009. – 159 с.

3. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная прогр. работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста / О.А. Воронкевич – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 512 с.

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Дулебова К.Д.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Культура безопасности жизнедеятельности – это развитие человека и общества, которое определяется задачами обеспечения безопасности жизнедеятельности в комплексной системе личностных и социальных ценностей, а также уровнем безопасного поведения в повседневной жизни и в случаях опасных и чрезвычайных ситуаций [1].

Проблема формирования культуры безопасности жизнедеятельности в специальной педагогике рассматривается многовекторно. В научной литературе исследуются вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью социально – бытовой ориентировки, культурно – гигиенических, социально – коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни, в процессе социализации и социальной адаптации в окружающем мире (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, Ю.Н. Кислякова, О.И. Кукушкина, Е.Т. Логинова, Е.В. Локтева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, А.М. Щербакова и др.).

**Основная часть.** Одним из аспектов работы по формированию социальных представлений у школьников, в том числе с особенностями психофизического развития, выделяется обучение их безопасной жизнедеятельности: способам и средствам сохранения здоровья, знаниям правил дорожного движения и стремлению их выполнять, пожарной, экологической, правовой, духовно – нравственной безопасности, навыкам поведения и реагирования в потенциально опасных, экстремальных ситуациях, в процессе различного рода общения и взаимодействия в социуме (Л.Б. Баряева, Н.Ю. Гомзякова, Н.В. Москаленко, Ю.Л. Науменко, И.М. Новикова, С.Н. Фалько, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына, Н.Н. Яковлева и др.).

Многие авторы предлагают применять разнообразные методы формирования основ безопасности жизнедеятельности, которые включают:

- игровые тренинги, в которых разыгрываются жизненные ситуации;
- обучение детей методам защитного поведения (крик, призыв о помощи);
- применение художественной литературы, которая иллюстрирует и рассказывает о вероятно серьезных ситуациях;
- применение и видео материалов;
- различные экскурсии, беседы, игры на макете, игровые ситуации – загадки [2].

Экспериментальное исследование особенностей формирования знаний о пожарной безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось с апреля 2019 года по май 2019 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 младших классов первого отделения вспомогательной школы. Возрастной диапазон обследуемых – от 9 до 12 лет, из них 7 девочек и 13 мальчиков. В качестве методов диагностики использовалась анкета, разработанная Е.В. Ненаховой, включающая 10 вопросов в соответствии с программным содержанием учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

В процессе проведения исследования некоторые обучающиеся затруднялись в определении с ответами, на что им потребовалось время. Проведенный анализ ответов испытуемых показал преобладание среднего (55 %) и низкого уровня (35 %) развития познавательного интереса к дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности», высокий уровень, к сожалению, представлен низким процентом (10 %).

На вопрос: «Какие правила нужно соблюдать, чтобы избежать пожара?» 15 % младших школьников с интеллектуальной недостаточностью считают, что нельзя играть спичками, нельзя жечь костры в лесу, нельзя баловаться с огнем. 20 % детей ответили, что нельзя включать плиту без взрослых, нельзя зажигать свечи в лесу, «нельзя

оставлять включенными провода», 50 % учащихся считают, что нельзя играть с огнем, что нужно аккуратно вести себя со спичками, зажигалками, детям не брать, 10 % испытуемых сформулировали ответы общего характера (например, Никита С.: «есть безопасность жизни на дороге, дома, в лесу, поэтому нужно слушаться маму»), 5 % респондентов сказало, что нужно открыть дверь и убежать.

На вопрос: «По какому номеру телефона вызывается пожарная служба?» только 50 % детей с интеллектуальной недостаточностью назвали правильный номер. На вопрос: «Что вы должны сказать по телефону, когда звоните по номеру 101 или 112?» 10 % испытуемых ответили, что нужно назвать улицу, квартиру, дом, 10 % - что нужно назвать свой адрес, 25 % детей сказали, что надо сказать, что загорелось, 30 % обследуемых сказали, что срочно нужны пожарные, «у меня дома пожар», 25 % младших школьников с интеллектуальной недостаточностью считают, что нужно сказать, где горит и назвать свой номер телефона.

При ответе на вопрос: «Чем опасен пожар и дым при пожаре?» 55 % испытуемых дали ответы общего характера, не раскрыв смысл опасности: может загореться дом, люди могут погибнуть. 15 % младших школьников с интеллектуальной недостаточностью считают, что можно обжечься, обжечь себе руки. 15 % детей предположили, что может загореться елка, игрушки, квартира, соседи. Только 10 % обследуемых смогли рассказать, что из - за дыма ничего не видно и можно задохнуться, не успеть выйти. Только 5 % обучающихся рассказали, что нужно предпринять при пожаре: взять мокрый платочек, закрыть им рот и не прятаться, а ползти к выходу.

Вопрос «Чем потушить небольшой пожар?» вызвал наименьшие затруднения у участников экспериментального исследования. 40 % детей ответили, что потушить пожар можно водой, 30 % испытуемых также назвали землю, песок в ведре, 20 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью сказали, что тушить можно огнетушителем, 5 % респондентов смогли дать более развернутые ответы (например, затушить водой, но только не электроприборы, их нельзя, а то ударит током),

По результатам проведения анкетирования нами были определены три уровня сформированности знаний правил противопожарной безопасности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью:

- Низкий уровень: разрозненные знания о пожарной безопасности, знания по безопасному поведению при пожарах не сформированы – 60 % обследуемых.
- Средний уровень: знания об основных факторах пожарной безопасности и способах их преодоления находятся в стадии формирования – 35 % учащихся.
- Достаточный уровень: владение знаниями и умениями безопасного поведения в непривычных, опасных, экстремальных ситуациях, сформированы навыки безопасного поведения с огнем, умеют адекватно вести себя в пожароопасных ситуациях дома, в школе, на природе, взаимодействии с пожарными, умеют обращаться с электроприборами, предметами повышенной пожарной опасности – 5 % испытуемых.

**Заключение.** Таким образом, знания детей с интеллектуальной недостаточностью о правилах пожарной безопасности в большинстве случаев являются недифференцированными, неточными, что затрудняет формирование у них соответствующих умений. Следовательно, существует необходимость организации специальной работы по формированию культуры безопасности жизнедеятельности (включая пожарную безопасность) у учащихся данной категории.

**Список цитированных источников:**

1. Русак, О.Н. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие для студентов всех специальностей вузов / О.Н. Русак, К.Р. Малаян, Н.Г. Занько. – СПб.: Лань, 2002. – 448 с.

2. Мастрюков, Б.С. Безопасность в чрезвычайных ситуациях [Текст]: учебник для студентов вузов по специальности «Безопасность

3. жизнедеятельности» / Б.С. Мастрюков. – 4–е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

# НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Ермолович Д.М.,** студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

В психолого-педагогической литературе воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-целостной ориентации обучающих 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: «…. на создание условий развития….» и «…. оказание им помощи в жизненном самоопределении ….». Они особенно актуальны при рассмотрении вопроса об организации воспитательной работы в специальных учреждениях, т.к. для эффективной их реализации необходимы специальные технологии, методики воспитательного воздействия на детей с особенностями психофизического развития [1].

Анализ научно-методической литературы 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].

Сегодня 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 само-

стоятельных 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 специального учреждения. 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 а активной деятельности ребенка в социальной среде (Андреева Г.М., 1996).

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, сто 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].

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, 2016.- 312 с.

2. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е.Щуркова, В.Ю.Нитюков, А.П.Савченко. – М., Академия, 2011. – 236с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Иванова В.С.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Ведение**. Правовые знания для людей выступают как основа поведения в разных жизненных ситуациях. Актуальность правового просвещения обусловлена современным состоянием всех сфер общественной жизни: экономики, культуры, политики. И сейчас крайне необходимо формировать у детей мировоззрение, основанное на уважении к закону, знании прав человека и умении найти пути решения жизненных проблем.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью после окончания вспомогательной школы являются полноправными членами общества, которые должны подчиняться законам. Чтобы выполнять законы, надо обладать определённым понятийным запасом, который у старшеклассников вспомогательной школы находится на низком уровне, поэтому требуется формировать правовые знания и правовую культуру у данной категории лиц. К настоящему времени в науке накоплен значительный материал, создающий теоретическую базу для изучения процесса правового воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. 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].

**Основная часть.** Термин «право» в современной юридической науке используется в нескольких значениях: - *правом* называют социально-правовые притязания людей (например, право на жизнь); - под *правом* понимается система юридических норм; - выделяют *право* в субъективном смысле, т.е. право как официально признанные возможности, которыми располагает физическое или юридическое лицо; - в более широком смысле понятие *право* используют для обозначения всех правовых явлений, в том числе естественного права.

Изучение основ права в Республике Беларусь является необходимым условием воспитания правовой культуры, правовой грамотности, развития правосознания подрастающего поколения. Базовые правовые знания будут полезны учащимся старших классов, они не только предостерегают от совершения правонарушений, но и помогут выстраивать свои отношения с окружающими, используя знания, полученные в процессе обучения [2].

Правовые знания – это форма существования и систематизации результатов правовой деятельности человека. Правовое знание помогает людям решать различные проблемы в области правовой культуры. Правовая культура рассматривается как система воспроизводства правовых ценностей, выражающихся в реальном прогрессивном правовом сознании, восприятии и развитии правовых принципов и основанных на них систематизированных юридических актах, установленных и реализуемых в соответствии с устоями правовой законности и правого порядка.

А.А.Бочков, основываясь на работах С.Г. Дробязко, В.С. Козлова, в структуру правой культуры включил: - правовые принципы; - правовое законодательство; - юридические формы (источники) права; - прогрессивное правосознание; - правовые процедуры; - законодательная техника; - систематизация законодательства; - правовая законность; - правовое воспитание; - правовой порядок [3].

В условиях вспомогательной школы изучение вопросов права имеет не только образовательное, но и коррекционно-воспитательной значение, т.к. направлено на выработку навыков адекватного поведения в различных жизненных ситуациях. Большую роль в формировании пассивного запаса правовых знаний играет предшествующий период обучения и воспитания: общеобразовательные предметы, профессионально-трудовое обучение, воспитательная работа. Однако, как отмечает Б.П.Пузанов, учащиеся старших классов вспомогательной школы обладают определенным запасом правовых знаний, но их знания носят стихийный и разрозненный характер. На правосознание учащихся с интеллектуальной недостаточностью влияет не только целенаправленный процесс обучение и воспитания, но также полученная из различных источников информация, иногда случайная или даже неверная.

О.А.Глухова в своём исследовании сформированности правовой культуры у старшеклассников специальной коррекционной школы отметила, что понятие правовой культуры человека у большинства старшеклассников не сформировано и составляет низкий уровень. Несмотря на большую важность, которую придают опрошенные соблюдению прав человека, отмеченная в исследовании неуверенность в норме относительно массовых нарушений прав человека, а также выбор в качестве любимых исторических личностей диктаторов свидетельствует о том, что мнение о важности прав человека носит отчасти декларативный характер и не подкреплено ни оценкой исторических событий, ни возможных ситуаций [4].

В исследованиях Фалько С.Н. было показано, что у учащихся специальной (коррекционной) школы правовая информированность и осведомлённость в вопросах права недостаточны. В целом было констатировано, что у учащихся отношение к отдельным явлениям правовой жизни, правоохранительным органам зависит от индивидуального жизненного опыта и изменчиво в своих проявлениях [2].

У части учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеются представления по следующим вопросам уголовно-административного права: правила поведения в общественных местах и ответственность за их нарушения, мелкое хулиганство и ответственность за него, правоохранительные функции милиции. Не все учащиеся представляют возраст наступления уголовной ответственности и уголовную ответственность несовершеннолетних. Только четверть учащихся называют ответственными за злостное хулиганство самих несовершеннолетних, тогда как большинство считает, что за несовершеннолетних уголовную ответственность несут учителя, родители и даже милиция [5].

**Заключение.** Таким образом, к основным особенностям правовых знаний учащихся с интеллектуальной недостаточностью можно отнести следующие: - правовые знания носят бессистемный характер, отличаются фрагментарностью, неточностью, неполнотой; - правовые знания стихийно сформированы; - недостаточно развито умение адекватного использования правовых знаний в конкретных ситуациях, наблюдается

механический перенос предыдущих решений на следующую ситуацию; - при оценке конкретной ситуации внешняя сторона доминирует над внутренней морально-этической стороной события.

К началу изучения правовых вопросов, большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют адекватные представления по нормам трудового законодательства, особый интерес вызывают у них вопросы уголовного права и уголовно-административного права. Учет выделенных особенностей правовых знаний учеников с интеллектуальной недостаточностью является необходимым условием применения соответствующих средств, методов и приемов обучения их основам права.

**Список цитированных источников:**

1. Фалько, С.Н. Правовое воспитание старшеклассников специальных коррекционных общеобразовательных школ V вида / С.Н. Фалько // Дефектология. - 2002. - № 5. - С.33-38.

2. Мурашко, Л.О. Основы правовых знаний / Л.О. Мурашко // Чалавек. Грамадства. Свет. - 2007. - № 2 - С.44-50.

3. Бочков, А.А. Особенности правовой культуры несовершеннолетних / А.А. Бочков // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта.- 2008. -№ 4 - С. 54-60.

4. Глухова, О.А. Сформированность правовой культуры у старшеклассников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII вида / О.А. Глухова // Практическая психология и логопедия. - 2005. -№5 - 6(16,17) - С.90 - 93.

5. Пузанов, Б.П. Некоторые особенности усвоения элементов правовых знаний учащимися старших классов вспомогательной школы / Б.П. Пузанов // Дефектология.-1978. - № 3-С.54—60.

## ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Ильюшина В.А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Развитие грамматической стороны речи школьников с интеллектуальной недостаточностью является актуальной проблемой современной коррекционной педагогики, поскольку формирование навыка употребления грамматических категорий в речи – одно из важнейших условий развития мыслительной деятельности, ведь именно грамматический строй речи родного языка выступает в роли «материальной» основы развития словесно - логического мышления.

Несмотря на всю важность, проблема формирования грамматического строя речи стала предметом изучения лишь в 50-е гг. XX в., после выхода в свет фундаментального труда А.Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка», в котором детально описаны грамматические категории, элементы и конструкции в речи ребенка на каждом возрастном этапе.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах: А.М. Бородич, А. Н. Гвоздева, В.В. Гербовой, А.А. Леонтьева, Т.А. Марковой, Ф.А. Сохина, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконина и др.

**Основная часть.** Исследования, проведенные под руководством Е.А. Игнатьевой, Ю.А. Блинковой, позволили по - новому сформулировать задачи грамматической работы с детьми:

– обогащение речи грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) на основе активной ориентировки в окружающем мире и в звучащей речи;
– расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное речевое общение);
– развитие лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр [1].

Среди традиционных методов развития грамматически правильной речи выделяют следующие:

а) создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи, повышение речевой культуры взрослых;

б) специальное обучение детей трудным грамматическим формам на занятиях;

в) формирование грамматических навыков в практике речевого общения, исправление грамматических ошибок.

В процессе формирования грамматически правильной речи широко используются произведения художественной литературы, фольклор, дающие образцы литературного и народного языка.

Использование современных и инновационных средств формирования грамматических категорий у учащихся вспомогательной школы позволяет разнообразить образовательный процесс и преследует следующие цели:

- разнообразить образовательный процесс и сделать его более интересным для учащихся;
- поиск и применение наиболее эффективных средств ведения коррекционно-развивающего процесса.

В последнее время все чаще взгляды специальных педагогов обращаются к нетрадиционным технологиям, в том числе – ЛЕГО - технология.

При применении данной технологии легко провести для себя аналогию между словами речи и их частями и непосредственно «кирпичиками» ЛЕГО. При использовании ЛЕГО-технологий в работе, можно отметить некоторые преимущества их перед другими, инновационными конструктивно-игровыми приёмами, используемыми для развития речи:

- С поделками из конструктора ЛЕГО ребенок может играть, ощупывать их, не рискуя испортить. Конструктор безопасен: нет риска порезаться, проглотить ядовитый химический состав, например, клей. У ребенка руки остаются чистыми, а убрать поделки можно легко и быстро.
- При использовании конструктора ЛЕГО у ребенка получаются красочные и привлекательные конструкции вне зависимости от имеющихся у него навыков. Он испытывает психическое состояние успеха.
- В работе с конструктором у ребенка возникает чувство безопасности, так как конструирование – это мир под его контролем.
- Конструктор ЛЕГО не вызывает у ребёнка негативного отношения и вся логопедическая работа воспринимается им как игра.
- Поскольку конструктор можно расположить не только на столе, но и на полу, на ковре, и даже на стене, ребенку во время занятия нет необходимости сохранять статичную сидячую позу, что особенно важно для соматически ослабленных детей [2].

Работа с ЛЕГО - конструктором позволяет более эффективно формировать следующие грамматические категории: - согласование числительных с существительными: «Сколько в твоём домике окошек? Сколько ягодок на кустике? Как рычит лев? В твоём зоопарке много кого?»; - отработке падежных окончаний: «Котёнок без чего? Без хвоста» [3].

Применение конструктора лего на логопедических занятиях позитивно отражается на качестве коррекции и обучения, так как способствует: - развитию лексико - грамматических средств речи в рамках определенных тем; - формированию грамматической составляющей речи (обрабатывание навыков согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, формообразования существительных с предлогами и без, словообразования глаголов с использованием различных приставок, образование сложных слов); - формированию и развитию правильного длительного выдоха; - постановке и автоматизации звуков в ходе игры (выстраивание "волшебных" ступенек, лесенок, дорожек, по которым ребенок "проходит", называя соответствующие слоги и слова); - формированию графического образа букв при обучении грамоте, а также развитию тактильных ощущений, играя с закрытыми глазами на ощупь; - овладению звуко - буквенным анализом и слого - звуковым составом слов (применяются кубики с традиционным цветовым обозначением гласных, твердых и мягких согласных); - формированию пространственной ориентации, схемы собственного тела; - развитию и совершенствованию высших психических функций; - тренировке тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук [4].

**Заключение.** Таким образом, ЛЕГО – конструктор – это уникальное в своей простоте, но эффективное наглядное пособие и качественный строительный материал, который педагоги могут использовать для решения самых разнообразных проблем в речевом развитии ребёнка, начиная от развития слухового внимания и заканчивая развитием связной речи, или могут просто приобщать детей к увлекательному процессу. Работа по развитию речи с применением ЛЕГО-технологии делает коррекционно-логопедический процесс более эффективным. Ученики воспринимают свою деятельность как игру, которая не вызывает у них негативизма, воспитывает в них внимательность к точному выполненеию инструкций. Это способствует лучшему усвоению материала.

**Список цитированных источников:**

1. Игнатьева, Е.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонением в развитии / Е.А. Игнатьева, Ю.А. Блинкова. – М.: Владос, 2004. – 304 с.

2. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно - игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: пособие для педагогов-дефектологов / Т.В.Лусс. — Москва: ВЛАДОС. - 2003. - 103 с.

3. Варяхова, Т. А. Использование конструктора на уроках обучения грамоте / Т. А. Варяхова // Начальная школа. — 2004. — № 8. - С. 104-105.

4. Бондаренко, Т. Г. ЛЕГО - технология в начальных классах / Т. Г. Бондаренко, С. С. Ивинская // Пачатковае навучанне: сям`я, дзіцячы сад, школа. — 2011. — № 3. - С. 22-23.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Карпова В. А.,** студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Полноценные представления об окружающем мире чрезвычайно важны для успешной социализации. Их можно отнести к числу ключевых компетенций ребенка. Недостатки представлений у детей с нарушениями интеллектуального развития отмечались во многих трудах отечественных дефектологов (Л.С. Выготский, И.Г. Еременко, А.И. Лип-кина, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф и др.). Современные исследователи уделяют много внима-

ния вопросам познания детьми различных аспектов окружающего природного и социального мира (И.М. Бгажнокова, С.Г. Ералиева, Н.В. Матвеева, Л.Ю. Шамко, С.Г. Шевченко и др.). Для расширения и уточнения представлений об окружающем применяются новейшие компьютерные технологии (О.И. Кукушкина).

У детей с интеллектуальной недостаточностью проблема формирования представлений об окружающем мире заключается в том, что они не испытывают потребность в познании. Знания и представления об окружающем мире у этих детей значительно ограничены и примитивны. Они воспринимают объекты окружающего мира недостаточно дифференцированно, не выделяют их существенные и второстепенные признаки. Дети с интеллектуальной недостаточностью плохо запоминают и с трудом анализируют информацию. Поэтому представления их становятся бедными, неточными, искаженными [1].

**Основная часть.** Знакомство с окружающим миром включает в себя формирование представлений о живой и неживой природе, а также о явлениях общественной жизни. Ознакомление детей с каждым из компонентов окружающей действительности имеет свои особенности, связанные со спецификой изучаемого.

Проанализировав специальную литературу (Л.В. Занков, А. А. Катаева, Е.А. Стребелева, С. Г. Шевченко, В. Х. Петрова, И. М. Соловьев и др.) можно выделить группы причин, приводящих к неполноценности представлений об окружающем мире у детей с интеллектуальной недостаточностью:

- недостатки познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения и речи;
- трудности овладения ведущей для возраста деятельностью: предметной, игровой, учебной;
- бедность социальных взаимодействий.

В ситуации наличия тяжёлых и множественных нарушений в развитии также наблюдается недоразвитие познавательных интересов. Данное нарушение выражается меньшей, по сравнению с нормой, потребностью в познании. В силу этих особенностей дети рассматриваемой категории получают неполные и искаженные представления об окружающем их мире. У детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии зачастую оказывается нарушенным уже первая ступень познания - восприятие. В основном восприятие страдает из-за нарушений работы анализаторов: снижение или отсутствие слуха, зрения, нарушения речи. Однако исследования многих психологов (К. А. Вересотская, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.) показывают, что даже при сохранности анализаторов, восприятие детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии имеет ряд особенностей [2].

При ознакомлении детей с интеллектуальной недостаточностью с природой одним из важных компонентов является изучение изменчивости. Изменчивость наблюдается детьми в природе: смена времен года, времен суток, изменения состояния воды и т. п. Особенностью изучения данных явлений является возможность наблюдать их в естественных условиях.

Формирование представлений о социальных явлениях, у детей с интеллектуальной недостаточностью, занимает особое место при ознакомлении с окружающим. С самого начала необходимо сформировать у детей представление о себе (учить детей узнавать себя на фотографии, называть свое имя, называть части тела и лица, знать их назначение). Большое внимание уделяется формированию у детей представлений о своей семье (знать и называть имена родителей, других родственников, узнавать их на фотографии).

При продолжении знакомства детей с обществом происходит формирование представлений о людях, с которыми ребёнок сталкивается и общается каждый день. Детей учат правильно взаимодействовать со сверстниками и членами семьи [3].

В умственном воспитании ребенка с интеллектуальной недостаточностью играют все виды детской деятельности. Правильность их организации приводит к формиро-

ванию общих интеллектуальных умений - планированию, контролю и самоконтролю, без которых невозможно становление учебной деятельности.

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью осваивает способы взаимодействия с окружающим миром как в процессе специально организованных занятий, так и в повседневной жизни.

Представления об окружающем мире учащихся рассматриваемой категории расширяются на предметных уроках, на экскурсиях.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром осуществляется формирование знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. У детей с интеллектуальной недостаточностью формируется восприятие и представление об игрушках, о предметах посуды, одежды, мебели и др.; о человеке, строении его тела и органах чувств, об основных функциях организма; о предметах и правилах гигиены. Дети знакомятся с различными видами деятельности человека, осваивают этикетные формы общения (умение поздороваться, попрощаться, обратиться за помощью, поблагодарить) [4].

В процессе ознакомления с окружающим миром обеспечивается обогащение эмоционального, социально-бытового, игрового опыта детей с интеллектуальной недостаточностью. Знакомство с окружающим миром будет обеспечивать существенные продвижения в умственном развитии детей с интеллектуальной недостаточностью лишь в том случае, когда детям будут даваться не отдельные знания о предмете или явлении, а определенная целостная система знаний, отражающая существенные связи и зависимости в той или иной области (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева).

**Заключение.** Окружающий мир подразумевает многообразие природных объектов и явлений, людей, а также объектов, созданных руками человека. Ознакомление детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающим миром - это формирование у детей представлений, знаний о мире, воспитание правильного отношения к нему. При знакомстве с окружающим миром ребёнок овладевает первыми конкретными знаниями и представлениями, которые зачастую остаются у детей в памяти на всю жизнь.

Дети с интеллектуальной недостаточностью могут овладеть знаниями об окружающем мире только при помощи взрослого. Исходя из, этого необходимо организовать коррекционную работу с детьми с интеллектуальными нарушениями по формированию представлений об окружающем мире, так как эти знания обогащают опыт детей и оказывают существенное влияние на успешность их дальнейшей социальной жизни.

**Список цитированных источников:**

1. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2001. - 208 с.

2. Основы методики коррекционной работы с различными категориями детей с особенностями психического развития [Электронный ресурс] / А. Н. Акулович; [сост. А. Н. Акулович]; М-во образования РБ, УО "ВГУ им. П. М. Машерова", Каф. коррекционной работы. - Витебск, 2012. - Режим доступа: www.lib.vsu.by. Дата доступа: 28.01.2020.

3. Кухтова, Н.В., Новосельцева, Е. В. Психологическое изучение детей с особенностями психофизического развития: интеллектуальные нарушения: методические рекомендации / Н.В.Кухтова, Новосельцева Е.В. - Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова. - 2019. - 40 с.

4. Кислякова, Ю. Н. Ознакомление с окружающим миром детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод, пособие для педагогов / Ю.Н.Кислякова. – Минск. - 2007. - 111с.

# СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Качанова А. В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Проблемой изучения содержания и подходов к коррекционно-развивающей работы со школьниками с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С. Выготский, И.П. Павлов, Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, И.Г. Власенко, А.П. Гозова, В.В. Воронкова, Е.П. Кузьмичева, А.Г. Литвак, Т.В. Розанова, М.Н. Гассиева и др. По их мнению, коррекционно-развивающая работа с детьми с умеренной интеллектуальной недостаточностью определяется как система специального обучения и воспитания детей, имеющих особенности психофизического развития. В современной психолого-педагогической науке большое место уделяется освещению вопроса проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность умеренной степени, а также на улучшение содержания коррекционно-развивающего обучения в новых социально-экономических условиях.

**Основная часть**. Коррекционно - развивающая работа определяется как дополнительная к основному образовательному процессу деятельность, в состав которой входят медицинские, педагогические, психологические мероприятия, способствующие более эффективному развитию учащегося с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности, раскрытию и реализации его способностей в различных сферах [1].

Министерством образования Республики Беларусь были разработаны специализированные учебные планы, программы, учебники и пособия для лиц с особенностями психофизического развития, в том числе и для учащихся второго отделения вспомогательной школы В условиях школьного обучения содержание коррекционной работы предполагает развитие основных составляющих эмоциональной сферы, а также освоение сферы межличностных отношений через формирование навыков просоциального поведения и основных этических норм, а также определяется своеобразием эмоционального развития обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью [2].

Своеобразие эмоционального компонента психики учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности проявляется во всех его параметрах, исходя из этого реализация потенциальных возможностей развития эмоциональной сферы лиц данной категории, их личности в целом, выдвигает необходимым проведение коррекционно-развивающих занятий в эмоциональной сфере.

Занятия, организуемые в рамках коррекционно-развивающей области, являются обязательными для учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Они построены на основе предметно-практической деятельности детей данной категории, реализуются через систему специальных упражнений, включают большое количество практических, игровых упражнений, а также образовательные ситуации.

Коррекционно-развивающая работа во вспомогательной школе рассматривается как средство, как путь к осуществлению социальной адаптации и реабилитации школьников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в обществе [3].

В составе содержания специального образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся по учебному плану второго отделения вспомогательной школы, выделяются следующие коррекционно-развивающие занятия: «Развитие познавательной деятельности»; «Развитие эмоций»; «Формирование игровой деятельности» [2]. В соответствии с учебным планом II отделения вспомогательной школы выделяется 3 часа в неделю на коррекционно-развивающие занятия.

Основной целью коррекционных занятий по программе «Развитие эмоций» является коррекция и развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности, способствующие максимально возможной социальной адаптации лиц данной категории. Совместно с решением данной цели у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью происходит развитие речи, двигательной активности, мелкой моторики, познавательной деятельности и мышления в целом, а также происходит укрепление физического и психического здоровья.

Теоретической основой коррекционной работы, которая определяется содержанием программы коррекционных занятий «Развитие эмоций», являются:

1) учение о системной организации психики (И.П. Павлов);
2) положения о взаимосвязи процессов развития и формирования эмоций в ходе их культурно исторического развития, о единстве и особом соотношении аффекта и интеллекта, о наличии обходных путей развития (Л.С. Выготский);
3) о большей сохранности эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной у детей с интеллектуальной недостаточностью (С.Д. Забрамная).

В основу программы коррекционных занятий «Развитие эмоций» учебного плана второго отделения вспомогательной школы входят следующие принципы осуществления коррекционной работы, направленные на развитие эмоциональной сферы обучающихся с умеренной формой интеллектуальной недостаточности:

1) онтогенетический подход (осуществляется в онтогенезе, предполагает учет логики становления основных эмоциональных механизмов в педагогической деятельности);
2) деятельностный подход (предусматривает решение коррекционных задач через включение обучающихся в специально организованную разнообразную деятельность;
3) связи эмоциональной сферы с другими (обеспечивает коррекцию когнитивных процессов, речи, совместно с коррекцией недостатков эмоционального развития);
4) взаимосвязи сенсорной, моторной и эмоциональной сфер психики;
5) активности и сознательности (заключается в активной позиции и наличии интереса к осуществляемой деятельности учащегося);
6) дифференциации обучения (осуществляется учет особенностей эмоционального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также объединение их в микрогруппы).

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что содержание коррекционно-развивающей работы со школьниками с умеренной интеллектуальной недостаточностью (в условиях II отделения вспомогательной школы) включает в себя 3 основных коррекционно-развивающих занятия – это «Развитие эмоций», «Развитие познавательной деятельности» и «Формирование игровой деятельности». Программы данных коррекционно-развивающих занятий построены на основе концентрической системы, т.е. содержание материала из года в год закрепляется, постепенно расширяясь и усложняясь, а также на основе предметно-практической деятельности детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью, реализуясь через систему специальных упражнений, включая в себя большое количество практических, игровых упражнений и образовательных ситуации.

Установлено, что при правильной организации коррекционно-развивающих занятий, а также включении детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью в систему коррекционно-развивающей работы учащиеся данной категории оказываются способны овладевать элементарными способами общения, элементарной бытовой и предметно-практической деятельностью.

**Список цитированных источников:**

1. Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников // Специальная психология, 2006. - №4. – С. 4-12.

2. Программа коррекционных занятий «Развитие эмоций» учебного плана второго отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью I-IX классы. – Минск, 2017. – 32 с.
3. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М.: Аркти, 2005. – 176 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Коваленко А. И.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** На сегодняшний день в отечественной практике уже оформился некоторый опыт использования волонтёрской деятельности как средства профессиональной социализации будущих работников педагогического профиля, в том числе будущих учителей-дефектологов.

Практика показывает, что традиционное обучение в педагогическом вузе не всегда в полной мере ориентировано на работу с детьми, имеющими особенности психофизического развития. Подготовка студентов не в полной мере обеспечивает решение задачи готовности будущих педагогов к взаимодействию с таким ребенком. Поиск путей формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особенностями психофизического развития, диктует необходимость создания организационно-педагогических условий, выработки новых форм организации учебного процесса, применения современных средств и методов обучения. Изучением вопросов формирования готовности студентов к волонтёрской деятельности занимались такие исследователи и авторы как Соколова Т.В., Кудринская Л.А., Даль Л.В., Тетерский С.В., Черепанова Н.В., Богданова Е.В., Одинокова Н.А., Слабжанин Н.Ю., Холостова Е.И., Лыскова В.И., Тучкова И.В., Болотова Л.В., Бородаева Г.Г., Руднева И.А. и др.

**Основная часть**. В структуре готовности педагога - дефектолога Назарова Н.М., Петрова В.Г., Белякова И.В. выделяют такие качества, как профессиональное мировоззрение и оптимизм, проявляющиеся в его социально-активном отношении к субъекту педагогического воздействия, то есть к ребенку с особенностями психофизического развития [1].

Большое значение имеет своевременность позитивных воспитательных воздействий, которые заключаются в формировании соответствующих установок, мотивов, ценностных ориентиров в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов, их взаимодействия. Преподаватель при этом играет роль организатора процесса обучения и консультанта в ходе выполнения самостоятельных работ.

К.Я. Вазина рассматривает «позицию преподавателя и студентов как единый дуальный процесс, где каждый функционер имеет не только права, но и обязанности, выводит их на единый путь проживания совместной познавательно-творческой деятельности от возникновения цели – потребности до обеспечения соответствующих условий саморазвития способностей, а в итоге – до осознания степени успешности - неуспешности своего саморазвития» [2, с.22].

Одинокова Н.А. считает, что сложившаяся социально-образовательная ситуация определяет необходимость формирования готовности студентов педагогических вузов к работе с детьми с особенностями психофизического развития. По мнению исследователя, ключевым условием подготовки должна стать не только передача знаний и технологий, но и формирование у студентов творческих компетентностей.

На этапе подготовки будущих специалистов педагогических вузов к добровольческой деятельности Богданова Е.В. выделила три основных блока, направленных на формирование готовности студентов к волонтёрству [3].

Первый блок – ознакомительный. Целью данного блока является актуализация познавательного интереса к содержательным аспектам проявления социально-педагогической деятельности, осмысление связи получаемых знаний с личностным опытом студентов. Актуализацию представлений студентов автор предлагает осуществлять в рамках дискуссий и самостоятельного выполнения заданий, участия в работе выездных адаптационных сборов студентов, реализации волонтёрских проектов университета и т.д.

Второй блок – блок самопознания. Его задача заключается в интернализации понятий, отражающих ценности волонтерской деятельности (альтруизм, эмпатия и др.), развитии личностной рефлексии у студентов. В рамках решения данной задачи исследователями использовалась методика коллективных творческих дел, которая совмещала в себе элементы планирования, организации совместной деятельности, самостоятельной работы и групповой рефлексии.

Третий блок – ценностно-смысловой. В задачи этого блока входит усвоение студентами системы ценностей, характеризующих профессиональную направленность, которая состоит в актуализации смысла самореализации в социально-педагогической деятельности. Для этого необходимо создавать ситуации выбора, в которых бы происходило осмысление ценностей, а последнее затруднительно при недостаточном уровне профессиональной компетентности. Реализация данного блока осуществляется следующим образом: студентам предлагается выступить в качестве волонтеров в различных социальных акциях, направленные на популяризацию семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, детей с особенностями психофизического развития, а также детей оставшихся без попечения родителей.

По мнению Богдановой Е.В., эффективность подготовки будущих специалистов социально-педагогического профиля к волонтерской деятельности обеспечивается, во-первых, сочетанием вертикального и горизонтального расширения содержания подготовки будущих социальных педагогов. Вертикальное расширение содержания профессиональной подготовки предусматривает углубление содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана, дополнение учебного плана специальными курсами и другими видами деятельности студентов. Данное направление включает:

- обогащение государственного стандарта высшего профессионального образования специальными знаниями и соответствующими дидактическими единицами, раскрывающими сущность и особенности волонтерской деятельности;
- введение профессионально ориентированных интегративных курсов «Теория и методика волонтерской деятельности», «Педагогическое проектирование», «Менеджмент в управлении общественным воспитанием», целью которых является непосредственная подготовка студентов к волонтерской деятельности в рамках организационно-управленческой стратегии;
- организации волонтерской деятельности, развитие гуманистической направленности, профессионально-значимых качеств личности и закрепление профессиональных умений и навыков у будущих специалистов и др.

**Заключение.** В качестве форм работы преподавателей по развитию готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в ходе добровольческой деятельности выделяют следующие формы работы: создание ситуаций успеха в учебном процессе, научно-исследовательской работе, практике, деятельности волонтёрских групп; тренинги общения, личностного развития, эффективных технологий профессионально-личностного развития; индивидуальное и групповое консультирование совместно со специалистами вузовской психолого-педагогической службы.

Важно отметить, что реализация разработанной модели подготовки студентов к волонтёрской деятельности возможна после соответствующей дополнительной подготовки преподавательского коллектива, направленной на понимание необходимости целенаправленного создания условий для осознания студентами социальной и профессиональной значимости добровольческой деятельности.

**Список цитированных источников:**


1. Волонтёрская деятельность студентов: социально-образовательный аспект: учеб.-метод. пособие для студентов соц.-гуманитар. профиля / Т. В. Соколова; под ред. А.Н. Сендер; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест :БрГУ, 2014. – 148 с.
2. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов /К.Я. Вазина // Наука и школа. – 2010. – №5. – С. 20-24.
3. Богданова, Е.В. Воспитательный потенциал волонтёрской деятельности студентов / Е.В. Богданова / Проблемы высш. техн. образования. – 2004. – №1. – С. 52-56.


## СПЕЦИФИКА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ


**Конюшко П.В.,** студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель


**Введение.** В наше время вопрос нравственного развития остается актуальным и одним из приоритетных в системе воспитания. Нравственное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свои специфические особенности. Отсутствие интереса в познании окружающей действительности, недостаток социального опыта, затруднения в накопления представлений о себе - мешает ребенку с интеллектуальной недостаточностью воспринимать и усваивать нравственные ценности.

Роль нравственного воспитания детей с особенностями психофизического развития велика, поскольку это способствует профилактике правонарушений; позволяет формировать духовный мир (ценностные ориентации) и нравственные качества такого ребенка, позволяя ему органично вписаться в общество; раскрывает творческий потенциал, расширяя возможности профессионального выбора; формирует прилежание в труде, способствует повышению профессиональной ориентации, способствует снижению числа безработных, воспитывает трудолюбие (добровольное отношение к труду и честность), формирует в сознании ребенка понятия труда, как общечеловеческой ценности; позволяет сократить количество неблагополучных семей; позволяет решить проблему социального инфантилизма [1], [2].

**Основная часть**. Большой вклад в разработку проблем нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью внесли отечественные исследователи (Л.С. Выготский, А.С. Белкин, , Г.М. Дульнев, М.И. Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина, Н.Г. Морозова, Т.И. Пороцкая, Б.П. Пузанов, В.Н. Синев, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и др.).

Нравственное воспитание младших школьников рассматриваемой категории осуществляется в различных видах деятельности. Внеучебная деятельность, в отличие от учебной, не регламентируется едиными обязательными программами, функционирует на добровольной основе, охватывает значительное по объему время в распорядке дня воспитанников, располагает дополнительными и более существенными по сравнению с учебным процессом возможностями воспитательного влияния на формирование нравственных качеств личности младших школьников (Г.В. Васенков, В.М. Мозговой, А.Н. Смирнова, Е.Д. Худенко и др.).

Нравственное воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью включает: - формирование сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества; - ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности; - превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; - формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; - формирование нравственных привычек [3].

Особое место в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью занимает процесс воспитания у них нравственных привычек. Свойственная многим лицам с интеллектуальной недостаточностью инертность, тугоподвижность мыслительных процессов, ставит успех формирования их привычек в определенную зависимость от случайных отрицательных впечатлений.

Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Она материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию. Она характеризуется зрелостью нравственного сознания: моральной образованностью, способностью анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала, давать им самостоятельную оценку [2].

Процесс нравственного воспитания двухсторонний: с одной стороны, организационное и целенаправленное воздействие воспитателей, с другой - организованная и целенаправленная деятельность воспитанников. Осуществлению процесса нравственного воспитания способствуют методы убеждения и методы упражнения.

Р. В. Овчаровой и Э. Р. Гизатуллиной были выделены компоненты нравственного развития личности. К ним относятся: когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий. Все они взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Когнитивный компонент — это ценности, оценка поведения, нравственные убеждения, знания, представления, понятия, самосознание. Для изучения когнитивного компонента разработаны задания, направленные на определение уровня нравственных представлений о хороших поступках, о правилах поведения, об отношении к учебе, одноклассникам, учителю [4]. Л. Н. Антилогова предлагает считать нравственное сознание интегративным личностным образованием, которое представлено эмоционально-чувственной, рациональной и волевой сферами, и которое формируется под влиянием внутренних и внешних факторов и проявляется в поведении, деятельности и взаимоотношениях человека с людьми.

В эмоционально-волевой компонент нравственного развития личности входят переживания и нравственные чувства. Исследование эмоционально-волевого компонента предполагает использование заданий, направленных на выявление степени сформированности нравственных качеств, наличие таких чувств, как отзывчивость, взаимопомощь, доброжелательность и другие.

Под поведенческим компонентом понимается нравственное поведение, которое в сравнении с его другими формами обусловлено общепринятыми моральными нормами, идеалами, качествами и имеют нравственное значение, выступая как комплекс поступков [5].

Для изучения поведенческого компонента составлены задания, которые направлены на определение уровня сформированности способности оценивать собственное поведение и поведение окружающих и уровня самостоятельности при нравственном выборе в определенных жизненных ситуациях. Таким образом, именно взаимодействие и единство всех трех компонентов нравственной сферы позволяют подробно изучить

особенности и уровень нравственного развития детей с интеллектуальными нарушениями и разработать пути педагогической коррекции этих особенностей.

**Заключение.** Формирование нравственных качеств детей с интеллектуальной недостаточностью проходит с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных особенностей: - склонность к игре; - невозможность долгое время заниматься монотонной деятельностью; - недостаточная четкость нравственных представлений; - противоречие между знанием и практическим применением; - неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками. Результатом воспитания можно считать такое нравственное развитие личности, при котором происходит полное совпадение уровней развития нравственного сознания и нравственного поведения, когда поступки, линия поведения учащихся находятся в полной гармонии с их взглядами, сознанием, убеждениями, когда натуральное поведение переходит в культурное.

**Список цитированных источников:**

1. Станчиц, М. А. Этическое образование и воспитание в процессе нравственного развития школьника / М.А.Станчиц. - Нац. ин-т оразования. - Минск: НИО. - 2001. - 216 с.

2. Чепиков, В. Т., Воспитание нравственных качеств младших школьников : учеб.-метод. пособие / В.Т.Чепиков. - Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы. - Гродно : ГрГУ. - 2001. - 189 с.

3. Лопухов, Г. А Матрица методики духовно-нравственного воспитания старшеклассников вспомогательной школы на интерпретационно-интроспекционной и деятельностно - творческой основе / Г. А. Лопухов // Спецыяльная адукацыя. - 2019. - № 4. - С. 3-10.

4. Щетинина, Е. Б. Изучение проявлений личностных нравственных качеств у подростков с нарушением интеллекта / Е. Б. Щетинина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2013. - № 4. - С. 91-95.

5. Овчарова, Р.В. Развитие нравственной сферы личности подростка: монография / Р.В. Овчарова, Э.Р. Гизатуллина. - Курган. - 2011. - 146 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Котова Н.И.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кухаренко Т.С., старший преподаватель

***Введение.*** Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста имеет большое значение для физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Наряду с общим влиянием на весь ход психического развития ребенка игра оказывает специфическое воздействие на становление речи. Основной формой обучения детей дошкольного возраста является дидактическая игра. В психолого-педагогической литературе дидактическая игра определяется как вид игры, организуемой взрослым для решения обучающей задачи [1]. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались рядом исследователей (А.П. Усовой, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, В.И. Тихеевой и др.).

Становление игровой деятельности ребенка приводит к развитию его психики, что создает предпосылки для дальнейшего формирования других видов деятельности, в том числе и речевой. Предпосылки игры формируются в недрах предметной деятельности. Как известно, вначале игра носит процессуальный характер, позднее возникает сюжетно-ролевая игра, которая и становится ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. По мере развития игры роль подлинных предметных действий снижает-

ся, в игру вступают предметы-заменители, позволяющие ребенку производить не само предметное действие, а функцию данного предмета, смысл производимого действия, выпадающие действия которого заменяются речью. Поэтому одним из условий полноценного формирования игровой деятельности является достаточно развитая речь ребенка. Характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушение грамматического строя речи, неумение выразить свою мысль негативно влияют на формирование игровой деятельности, порождают определенные особенности поведения и речи в игре. Вторичные отклонения в развитии в форме нарушений общей и речевой моторики вызывают быстрое утомление ребенка в игре, трудности переключения с одного вида деятельности на другой [2].

***Основная часть.*** Цель работы – изучить особенности сюжетно-ролевой игры детей с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании использовались методы: анализ литературных источников по проблеме исследования, изучение планирующей документации (документации воспитателей ГУО «Ясли-сад № 69 г. Витебска» и ГУО «Специальный детский сад № 1 г.», планов-конспектов занятий на 2019/2020 учебный год); констатирующий педагогический эксперимент.

Обучающие игры-занятия проводит учитель-дефектолог, а воспитатели расширяют, уточняют и закрепляют полученные игровые умения и навыки. Данный подход позволяет распределить функциональные обязанности между педагогами, определить направления обучения, на которые следует обратить внимание каждому специалисту. Учитель-дефектолог проводит и организует наблюдение, экскурсии, обучает рассказыванию по картинкам, знакомит с литературными произведениями, использует дидактические и сюжетно-ролевые игры в работе по ознакомлению с трудом взрослых, осуществляет обучение игровым действиям, цепочке игровых действий, проводит обучающие занятия по введению игровых ролей и т.п.

Основной формой организации обучения в любом дошкольном учреждении является занятие. Поэтому обучение игре осуществляется в процессе занятий. В процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью игре используются все виды занятий: индивидуальные, групповые и фронтальные. Однако большее предпочтение отдаётся групповым и индивидуальным занятиям по обучению игре, которые должны способствовать раскрепощению детей, снятию у них излишнего психического и физического напряжения, поддержанию ровного настроения, хорошего эмоционального фона и работоспособности. Так при обучении сюжетно-ролевой игре детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью всё занятие имеет игровой характер. Проведенное нами исследование включало сравнительный анализ уровня развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и развитием речи в пределах возрастной нормы. В эксперименте приняли участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста: контрольная группа, обучающаяся по программе дошкольных учреждений общего типа, и экспериментальная труппа детей, обучающаяся по программе специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью (10 человек). Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 69 г. Витебска» и ГУО «Специальный детский сад № 1 г.». Тестовые игровые задания были направлены на проверку умения употреблять наименования предметов (посуды, мебели и др.), называть животных и их детенышей, использовать в речи, сопровождающей игровые действия, обобщающие понятия, описывать предметы, опираясь на ранее полученные представления.

Результаты исследования продемонстрировали более низкий качественный уровень выполнения игровых заданий детьми с интеллектуальной недостаточностью: речевое сопровождение отличалось ограниченным словарным запасом, бедностью пред-

ставлений о предметах и явлениях окружающей действительности, трудностями в описании воображаемых предметов и ситуаций, неточным употреблением слов. Можно говорить о том, что игровая ситуация требовала от каждого включенного в нее ребенка определённого уровня развития общения и проявления детского словотворчества в области языка, а также потребности делиться своими знаниями и переживаниями по поводу увиденного и услышанного.

***Заключение.*** Таким образом, игра есть деятельность, в которой дети сами моделируют общественную жизнь взрослых. Детская игра рассматривается учёными как форма индивидуального, творческого отражения ребёнком действительности и условного её преобразования. Особую роль играет специальным образом организованное пространство, наполненное средствами-стимулами, зовущими к игре и помогающими её организовать. Сам процесс создания игрового пространства, будучи делом творческим, может породить ряд игровых форм и действий, связанных с моделированием ситуаций исследования, обсуждения, проектирования. Никто не играет более искренне и самозабвенно, чем дошкольники, не испытывающие давления стереотипов, отдающиеся игровому действию всерьёз.

Правильная организация обучения игре – успешное развитие игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Крайне важно, чтобы педагогический коллектив специального дошкольного учреждения понимал, что игровая деятельность – это важнейшее звено всего коррекционно-воспитательного процесса. В режиме дня специального детского сада должно быть строго определено время как для проведения занятий по обучению игре, так и для свободных игр детей. Но на практике, обычно, дети не всегда играют достаточно, даже если все требования соблюдаются. По различным причинам на игру не остается времени, считается вполне допустимым заменить игру чтением, просмотром мультфильмов и т.п. Это сказывается отрицательно по отношению к основной детской деятельности, ее развитию. Поэтому нужно четко соблюдать распорядок дня, систематически проводить занятия, что в итоге гарантирует возникновение у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью потребности в игре.

**Список цитированных источников:**

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова 2-е изд. перераб. и доп, – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.

2. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия». – 1998. – 456 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Куксенок В.А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Растройства аутистического спектра (РАС) представляет собой группу сложных расстройств, характеризующихся определенным нарушением социального поведения, коммуникации, вербальных способностей, сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются.

Изучением коммуникативных навыков, в том числе и категории детей с РАС, занимались ряд зарубежных и отечественных исследователей: К. Гилберг, Т. Питерс,

В.М. Башина, М.Ю. Веденина, К.Н. Виноградова, К.С. Лебединская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, М.И. Лисина, А.В. Хаустов и др. Коммуникативную поведение включает вербальный компонент (речевые средства общения) и невербальные компоненты коммуникации (мимика, жесты, позы). Последние формируются у ребенка в норме в довербальный период речевого развития, являясь необходимой его частью.

**Основная часть**. Авторы, проанализировав нарушения в сфере коммуникативной деятельности детей с РАС, выделяли ее довербальный (использование жестов, мимики, взгляд, улыбки и др.) и вербальный (собственно использование речи) этапы развития. Так, О.С.Никольская, М.Ю. Веденина отмечают, что явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от гуления и лепета нормально развивающихся детей. Кроме того, малыш больше играет звуками сам и меньше, чем в норме, использует их в общении. Уже до года дети не пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту, у них, как правило, отсутствует комплекс оживления [1].

Целенаправленное исследование оосбенности формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с РАС проводилось с января 2019 года по январь 2020 года на базе областного ресурсного центра по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра «Услышать. Понять. Помочь» при ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; 4 педагога, осуществляющих коррекционную работу с детьми с расстройствами аутистического спектра, входящими в экспериментальную группу (ЭГ). Методика экспериментального изучения включала: - стандартизированное наблюдение, разработанное Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой; - методика для оценки состояния коммуникативных навыков А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» [2].

Результаты стандартизированного наблюдения показывают, что наиболее частым эмоциональным фоном при взаимодействии со сверстниками и педагогами у детей старшего дошкольного возраста с РАС является нейтральный (11 из 16 детей, что составляет 63 %), что позволяет предположить наличие возможности развития у них положительного коммуникативного опыта при его организации со стороны педагога / родителя или сверстников. В 41 % случаев у испытуемых с РАС были предприняты попытки проявления инициативности во взаимодействии со сверстниками и (или) педагогом в значимой для них коммуникативной ситуации, однако данная инициативность не позволяет дошкольникам с РАС осуществить коммуникацию в полной мере. Так, Святослав Б. ограниченно вступал в контакт, мог однословно вербально выразить просьбу, но чаще использует невербальные средства общения, нуждался в сопряженных действиях и многократном повторении со стороны педагога коммуникативных операций, отмечался кратковременный зрительный контакт.

Следует отметить, что 7 детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (41 % от общего числа испытуемых ЭГ) - отказывались проявлять настойчивость, интерес, внимание к партнеру в ситуации межличностного взаимодействия. Например, Ренат Б. избегает взаимодействия со взрослыми, отстраняет протянутую руку, на имя не реагирует, отмечался лишь кратковременный контакт на дистанции (взял протянутую игрушку). У данного испытуемого наблюдались эмоционально негативно окрашенные вскрики и вокализации при при привлечении его внимания к коммуникативной ситуации.

Для 75 % испытуемых были характерны эпизодические отклики и реакции на действия партнера, в том числе с использованием вспомогательных средств коммуни-

кации. Следует отметить, что наиболее ярко, описываемые особенности коммуникативного поведения, наблюдались во время индивидуальных занятий с педагогами, во взаимодействии со сверстниками данные критерии отмечались лишь у нескольких детей экспериментальной группы: Ани Л, 6 лет, Славы М., 6 лет, Вовы У., 7 лет.

Таким образом, можно сделать вывод о несформированности в соответствии с возрастными нормативами навыков коммуникативного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, наличие психолого – педагогического своеобразия их проявления в различных коммуникативных ситуациях.

Анализ результатов опроса педагогов с помощью методики А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» позволил сделать следующие выводы. У преобладающего числа детей с РАС навыки коммуникации сформированы на низком уровне: показатели от 9 до 28 % – 64 % испытуемых; у 18% старших дошкольников с РАС навыки коммуникации сформированы на среднем уровне (показатели от 34 до 50 %), у 18 % детей ЭГ показатели уровня коммуникативных навыков выше среднего - от 75 до 83 %. Наименее сформированными являются следующие коммуникативные навыки:

- называния, комментирования и описывания предметов, людей, действий, событий;
- социального поведения;
- выражения эмоций и чувств;
- привлечения внимания и умения задавать вопросы;
- диалоговые навыки.

Вместе с тем, в примечании, педагоги отмечали нюансы сформированных навыков просьбы, социально ответной реакции, которые включают в себя: эпизодичность их проявления, необходимость создания коммуникативной ситуации, постоянная поддержка ситуации взаимодействия, избирательность применения коммуникативных навыков, что позволяет говорить о недостаточной усвоенности конкретных коммуникативных навыков старшими дошкольниками с РАС, избирательности при их использовании.

**Заключение.** Таким образом, проведенное экспериментальное изучение подтверждает теоретические обоснования специфики становления коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Среди особенностей формирования коммуникативного поведения детей рассматриваемой категории, на первый план выступает своеобразие навыков выражения эмоций и чувств (что влияет на качество эмоционального контакта), навыков общения, включающих не только уровень речевого развития, но и умения вести диалог, соблюдение правил и норм социального поведения.

Следовательно, возникает необходимость в проведении специально организованной целенаправленной коррекционно-развивающая работы, направленной на формирование коммуникативных навыков и норм социального поведения, построенной с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка с расстройствами аутистического спектра, что может значительно улучшить качество коммуникации данной категории детей.

**Список цитированных источников:**


1. Никольская О.С., Веденина, М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом / О.С.Никольская, М.Ю.Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. - № 18. – С. 23 – 28.
2. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В.Хаустов. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Лауткина С.В.,** канд. психол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

На современном этапе развития инклюзивной политики в области образования чрезвычайно важно формирование инклюзивной культуры педагогов, совершенствование инклюзивных компетенций специалистов, адекватная реализация инклюзивной практики. В области инклюзивной политики Республикой Беларусь реализуются ряд нормативно-правовых актов: Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) и План реализации мероприятий по реализации Концепции в 2016 – 2020 годах [1]; Конвенция о правах инвалидов [2]. Согласно статье 24 Конвенции на государственном уровне обеспечивается доступ всем гражданам без исключения «*к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию в местах их проживания*» с учетом индивидуальных потребностей, а также «*поддержка для облегчения и эффективности обучения*» [2]. В такой поддержке в общеобразовательной школе более всего нуждаются учащиеся с ОПФР. Поэтому **целью** исследования было изучение возможностей реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

**Материал и методы.** Материалом послужили работы ученых и практиков в области инклюзивного образования, нормативно-правовые документы, протоколы анкет. Использовались теоретические методы (формально-логический анализ, логико-дедуктивный метод, прогнозирование) и эмпирические методы (анкетирование (27 закрытых вопросов анкеты)), анализ и обобщение фактов в области социо-психолого-педагогического сопровождения, изучение школьной документации, методы оценивания (рейтинг, психолого-педагогический консилиум). К анкетированию были привлечены 128 педагогов общеобразовательных школ и гимназий Витебска.

**Результаты и их обсуждение.** Для успешной реализации инклюзивного образования важно было понять, имеют ли опыт работы с различными гетерогенными группами наши респонденты. Выяснилось, что постоянно работают с учащимися с ОПФР 64% респондентов, их них 31,2% опрошенных никогда ранее такой опыт не имели. Половина респондентов знают, как организовать обучение и воспитание учащихся с ОПФР, 18 % – затрудняются в реализации образования обозначенной категории учащихся.

По мнению педагогов, основная задача современной школы – это получение прочных знаний по образовательным дисциплинам (80,5%), расширение общекультурного кругозора и умение получать знания самостоятельно (60,9%), формирование нравственных ценностей и норм морали (56,3%), опыт общения с людьми (53,9%) (рисунок 1).

Значительная часть респондентов считают, что дети с нормотипичным развитием (НТР) (74,2%) относятся к детям с ОПФР как к равным. Остальные ответы представлены по мере убывания в диапазоне 8–5 % («не проявляют желания взаимодействовать с ними», «относятся к детям с ОПФР с интересом», «обижают и дразнят их», «не замечают их»).

В работе с детьми с ОПФР 64,1 % педагогов учитывают специфику работы с ними, знают их индивидуально-типические особенности; 70,3 % − регулярно занимаются с детьми с ОПФР; у 25% – такая возможность появляется иногда. 86,7 % педагогов считают, что детям с ОПФР лучше обучаться на дому; 64,1% − готовы работаться с такими детьми по индивидуальным планам и программам. При планировании и организации индивидуальной работы с «особенными» детьми требуется очень много времени считают 63,3% опрошенных, однако отдельные, видимо достаточно сложные темы учебной программы, необходимо проходить индивидуально (57%). По мнению респон-

дентов, при возникновении учебных трудностей за советом учащиеся обращаются к родителям (71,9%) и педагогам (18,8%).

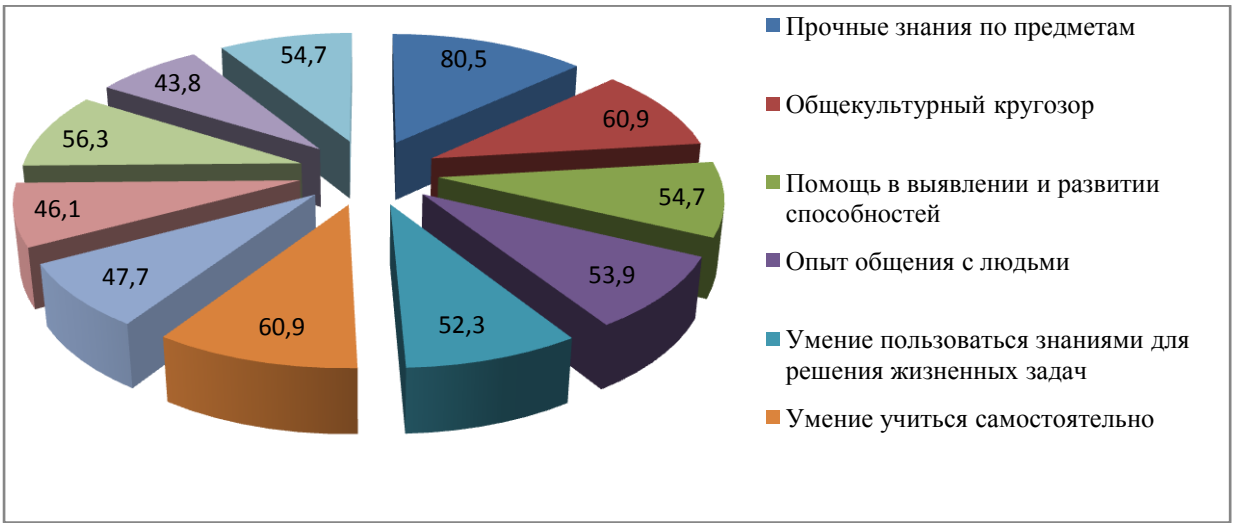



Рисунок 1 – Ответы на вопрос «Что сегодня должна дать детям школа?» (%)

Однако при ответе на вопрос «Обращались ли к Вам за помощью дети с ОПФР?» ответили отрицательно 40,1% респондентов, а утвердительно и многократно такую помощь детям оказывали 30,5% учителей.

50,8% респондентов считают, что общеобразовательные школы Беларуси лишь в некоторой степени готовы к организации инклюзивного образования. Среди трудностей в учебе, возникающих у учащихся с ОПФР, респонденты назвали: трудности в управлении поведением, эмоциями (46,9%), в понимании учебного материала (50%), состояние здоровья (57%) (рисунок 2).

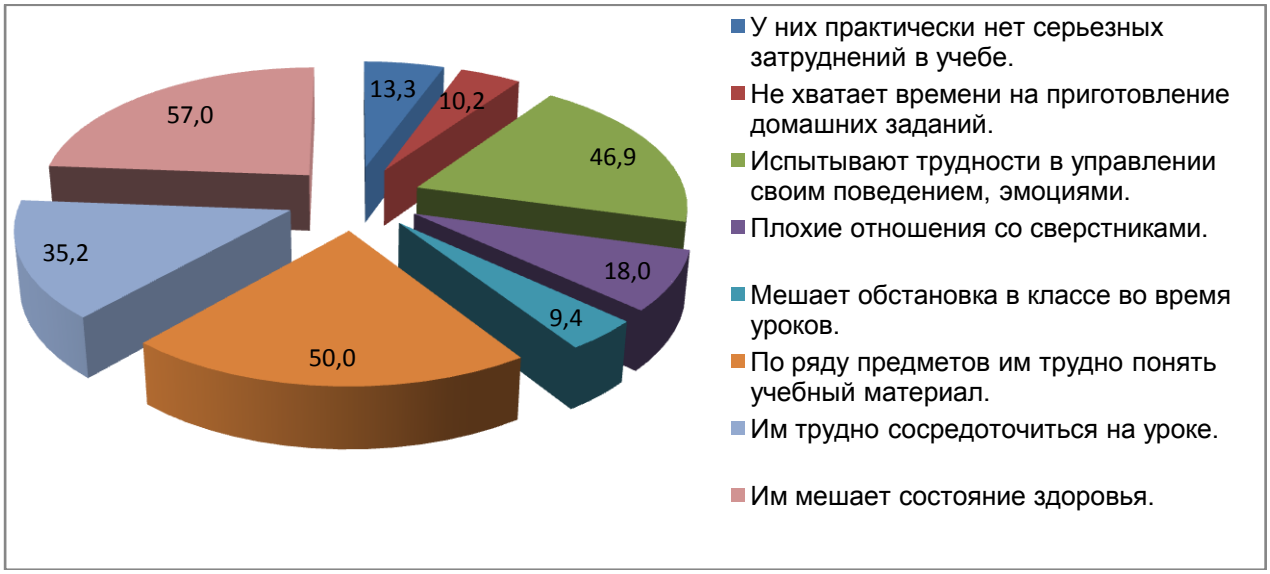



Рисунок 2 – Ответы на вопрос «С какими трудностями сталкиваются дети с ОПФР в процессе обучения?» (%)

В качестве необходимых средовых ресурсов в школе для учащихся с ОПФР названы: пандусы и лифты (28,1%), удобная мебель и широкие проходы между партами (17,2%), медицинский кабинет (27,3%).

По мнению 42,2% педагогов, учащимся с ОПФР лучше все же учиться в специальной школе для детей с ОПФР (слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата); 36,7% педагогов считают, что целесообразно процесс обучения для «особых» детей проводить в обычной школе.

39,1% респондентов считают, что учащиеся с ОПФР стремятся быть образованными; 34,4% опрошенных отмечают лишь формальную сторону их обучения, а именно получение диплома, аттестата за школу. Инклюзивное образование позволит формировать у учащихся с ОПФР социальные компетенции (умение взаимодействовать с другими людьми, адекватно выстраивать взаимоотношения с обществом; строить адекватную модель общения) считают 53,1% педагогов; развивает способность использовать полученные в школе знания на практике в самостоятельной учебной, познавательной деятельности, взаимодействии с другими – 46,1% респондентов.

По мнению педагогов, для успешной работы с учащимися с ОПФР необходимо иметь специальное образование (64,1%), но возможно будет достаточно и курсов повышения квалификации (29,7%). Совместному обучению детей с НТР и детей с ОПФР мешает недостаточная подготовленность педагогов системы образования (23,4%), техническая неприспособленность школ (22,6%), недостаток высоко профессиональных специалистов, знающих специфику работы с детьми с ОПФР (20,3%), не готовность общества к принятию «особых» людей и предубеждение общества по отношению к таким людям (12,5%).

Учителя отмечают важность получения дополнительных образовательных услуг, предоставляемых школой, учащимся с ОПФР в 43% случаев. Респонденты отметили, что в школе постоянно проводятся праздники для семей, имеющих детей с ОПФР, а волонтеры оказывают помощь таким детям и их семьям.

**Заключение**. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют определить следующие направления реализации инклюзивной практики и управления гетерогенными группами: расширение социо-психолого-педагогического знаний и формирование профессиональных компетенций у педагогов, работающих с детьми с ОПФР; проведение мероприятий по формированию инклюзивной культуры у специалистов «помогающих» профессий (психологов, социальных педагогов); усиление информированности специалистов о современных методах и технологиях инклюзивного образования; организация адекватной образовательной среды; проведение работы по формированию положительного отношения к детям с ОПФР у участников инклюзивного образовательного процесса (взрослых и детей с НТР); реализация инклюзивного сопровождения на всех этапах обучения (ранний возраст – дошкольное образование – школьное обучение – профессионально-техническое и высшее образование) с целью наилучшего удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР.

**Список цитированных источников:**

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] : приказ министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. URL: http://edu.gov.by (дата обращения: 08.01.2020).

2. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата обращения: 08.01.2020).

# ДРАМАТЕРАПИЯ КАК АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

**Лучиц Е. А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Современные исследования в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии. В процессе занятий музыкой, пением, театром у учащихся с интеллектуальной недостаточностью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания.

Коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны прежде всего с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства. А повышение эстетических потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве — это и есть реализация социально-педагогической функций искусства [1].

**Основная часть**. Социально-педагогическое направление коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью посредством искусства осуществляется двумя путями: - путем воспитания способности эстетически воспринимать действительность как непосредственно в жизни, так и через произведения искусства; - путем деятельности, связанной с искусством (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрализованно - игровой).

В последние годы арт - терапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с разными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты. Традиционно арт - терапию рассматривают применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов, отклонений в личностном развитии, в коррекции речевых нарушений.

Одним из инновационных методов артпедагогики, используемым для формирования коммуникативных навыков, является драматерапия. В драматерапевтическом процессе происходит развитие творческого начала, расширение сознания, изменение алгоритма поведения, закрепление новых способов общения с миром, что позволяет развиваться содержательной стороне общения. К тому же, драматерапия может рассматриваться как средство развития коммуникативных навыков, так как она является эффективным методом работы с группой [2].

По мнению Т.Ю.Колоштнлй, драматерапия преследует следующие цели:

- снижение уровня напряженности;
- развитие сопереживания, воображения и креативности;
- освобождение от коммуникационной зажатости;
- социализацию личности;
- развитие уверенности в себе;
- формирование чувства ответственности;
- помощь в осознании желаний [3, с. 36].

Через реализацию данных целей, драматерапия помогает развить коммуникативные навыки; участник программы с элементами драматерапии пробует выстраивать ответную реакцию, саморефлексию, приобретая на основе этого информацию о жизненных перспективах, о моделях поведения и т. д.

Драматерапия также может эффективно способствовать выявлению и регулированию межличностных отношений в классе в процессе коллективной музыкально-сценической деятельности. Например, при обучении художественно-речевой деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью положительные результаты дает использование разнообразных педагогических приемов:

- восприятие текста сказок, стихов с последующим рассматриванием иллюстраций;
- беседа по картинке, иллюстрации по сюжету литературного произведения;
- разъяснение и уточнение значений незнакомых слов в тексте;
- восприятие сюжета произведения с инсценированием его на фланелеграфе, в настольном театре;
- выразительная диалогическая речь педагога при передаче образов персонажей литературного произведения;
- использование средств невербальной, знаковой выразительности (мимики, пантомимики) при пересказе текста взрослым;
- показ традиционных способов организации сюжета и построения сказок (повторность, троекратность повествования эпизодов и т. д.) [1].

Важным моментом в обучении художественно-речевой деятельности детей данной категории является активизация подражания и самостоятельного пересказывания малых фольклорных форм самими детьми, а также совместные с педагогом действия с игрушками при инсценировании сюжета в «театре» на столе.

Коррекция средствами драматического искусства используется с учетом речевого недоразвития школьников с интеллектуальной недостаточностью. Она, вместе с тем, будучи правильно организована, способствует развитию речи, обогащению словарного запаса. Чаще всего используются драматизации детских сказок и потешек, которые позволяют учиться невербальному выражению эмоциональных состояний, развивают психические функции, способность к коллективному взаимодействию, моторику. Как обычно, при распределении ролей учитываются индивидуальные особенности и проблемы ребенка. Для таких детей очень важно, чтобы спектакли разыгрывались для публики. Наличие зрителей мобилизует их, повышает самооценку, дает уверенность в себе. Многие практики отмечают, что дети с интеллектуальными нарушениями очень ответственно относятся к участию в спектаклях [4].

**Заключение.** Драматерапия – это лечебно-воспитательная дисциплина, в которой преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений, смягчения последствий психических расстройств и социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности. Также драматерапию можно определить, как метод, позволяющий через творчество раскрыть и понять особенности и коммуникативные проблемы подростка с особенностями психофизического развития. Благодаря потенциалу средств драматерапии, подросток не только может найти способы самовыражения при помощи вербальной и невербальной коммуникации, но и устранить состояние тревожности, страха, невроза, стрессового и посттравматического состояния. Так как активность участников является одним из основопола-

гающих принципов драматерапии, то это позволяет использовать драматерапию в работе с подростками с особенностями психофизического развития.

**Список цитированных источников:**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. образоват. учр. сред. проф. образ., обуч. по спец. 0319 – «Спец. педагогика в спец. (коррекц.) образоват. учр.» и студ. Вузов / Е.А. Медведева [и др.]; под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Фоминова, А.Н. Развитие социальных умений и практических навыков детей и подростков / А.Н. Фоминова // Социальная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 25–33.
3. Колошина, Т.Ю. Драматерапия и сценическая пластика / Т.Ю. Колошина – М.: Просвещение, 2008. – 125 с.
4. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 54 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО - ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Марфель К.И.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Недостаточность сформированности пространственных и временных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития. Такие недостатки в развитии приводят к нарушению графической деятельности, трудностям при овладении чтением, письмом, математическими операциями и т.д. [6]. Овладение даже самыми элементарными математическими понятиями требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение [4]. Так же, необходимо отметить, что именно пространственно-временные представления лежат не только в основе формирования высших психических функций, но и эмоциональной сферы ребенка [6].

Изучением вопроса о пространственных и временных представлений учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как И.А. Грошенков, Ж.И. Шиф, М.М Семаго, О.А. Фунтикова, А.М. Леушина, К.В. Назаренко, Т.А. Мусейибова, Т.Д. Рихтерман и др.

Учащиеся вспомогательной школы очень часто затрудняются в осмыслении самых простых пространственных отношений. Умения практически ориентироваться в окружающем пространстве у таких учащихся обычно развиты недостаточно, но они необходимы для практического усвоения основных правил уличного движения, ориентации и передвижения по переходам, лестницам, понимания различных надписей-указателей. Затрудняет детей с интеллектуальной недостаточностью и нахождение нужного маршрута по описанию [5].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, а также в большом пространстве – в классе, физкультурном зале, во дворе. Часто в начале обучения они не соблюдают строку, пишут буквы зеркально, не могут расположить в тетради материал в нужном порядке. Изображая объекты, дети изменяют их величины, сдвигают их вправо или влево. Словесные указания учителя по поводу того, где должен быть расположен рисунок (нижний угол, середина, правая сторона), особенно в тех случаях, когда сообщаются две пространственные характеристики (верхний правый угол), мало помогают школьникам. Они нуждаются в конкретном показе. Аналогичные факты наблюдаются и на уроках физкультуры,

на которых значительную сложность для учеников представляют построения и передвижения в зале по требуемым направлениям [5].

Учащихся с интеллектуальной недостаточностью лучше ориентируются в кратких мерах измерения времени (секунда, минута, час), они чаще имеют дело с данными единицами измерения. Восприятие и ориентировка в более длительных мерах измерения времени (сутки, неделя, месяц, год) у учащихся хуже сформированы. Так, школьники не могут определить количество часов в сутках, дней в месяце, году; не определяют продолжительность событий (урока, прогулки и т.д.). При сравнении временных отрезков, выраженных разными мерами, учащиеся не обращают внимание на меры времени, а сравнивают лишь отвлеченные числа [1].

Существенные затруднения дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают при определении времени на циферблате часов, у некоторых детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью полностью отсутствует понимание системного характера каждой отдельной единицы измерения [2].

В связи с вышесказанным возникает вопрос о выделении направлений, подбора методов и средств по формированию пространственно-временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Представления учащихся о признаках временных отрезков, наполняемости мер времени, их соотношении следует закреплять в ходе разнообразных упражнений. В качестве примера приведем некоторые из них.

*Упражнения, требующие выбора (показа, называния) картин, действий, характеризующих различные отрезки времени:* из предложенных картинок выбрать те, которые соответствуют вечеру (утру, ночи и т.п.); показать те картинки из предложенных, которые имеют признаки весенних месяцев и т.п.; среди предложенных найти часы, которые показывают одинаковое время.

*Упражнения на узнавание определенных отрезков времени по словесному описанию:* определить, о каком месяце говорится в письме (тексте), разложить карточки времен года по описанию педагога, указать на те карточки частей суток, о которых рассказывает педагог и т.д.

*Упражнения на установление последовательности:* расположить карточки с названиями мер времени от большей к самой меньшей (и наоборот); дописать в ряду предложенных пропущенные месяцы; расположить карточки с названиями дней недели (частей суток, месяцев года) в правильном порядке.

*Упражнения на классификацию:* к карточкам с названием частей суток (месяцев) приложить соответствующие им картинки; картинки с изображением природы или деятельности человека разложить по соответствующим им группам: утро, день, вечер, ночь.

*Упражнения на исключение:* в ряду предложенных для восприятия картин с изображением природы и деятельности людей в определенный отрезок времени выбрать те, которые не соответствуют данному периоду времени; обнаружить допущенные дефектологом ошибки (среди перечисленных временных признаков может появиться признак, характерный для другого отрезка времени).

*Упражнения на моделирование объектов, входящих в наглядный образ временного отрезка (понятия):* смоделировать циферблат часов, показывающих определенное время (например, 2 часа ночи); смоделировать из готовых деталей дерево, характерное для каждого времени года (по образцу и по памяти); смоделировать небо, характерное для каждого времени суток (по образцу и по памяти).

Приведем примеры некоторых упражнений, которые можно использовать на коррекционных занятиях по формированию пространственных представлений.

*Расположение предметов в пространстве, ориентация в предметно-пространственном окружении «от себя».* На этом этапе важно, чтобы у ребенка сформировалось представление о сторонах и частях тела человека, а также его лица. Например,

можно сделать следующее: маркировать ведущую руку (привязать бантик, надеть на запястье резинку для косичек) и назвать ее соответствующим словом (правая или левая рука).

Чтобы сформировать понятия «впереди», «сзади», «вверху», «внизу», «справа», «слева», следует связать их с конкретными частями тела, например, впереди (лицо) – сзади (спина), вверху (голова) – внизу (ноги), правая рука (справа) – левая рука (слева). Важно также научить ребенка различать парные части тела. С этой целью могут быть использованы различные детские стихотворения и игры.

*Ориентация в предметно - пространственном окружении «от другого человека».* Для этих целей используем куклу. Ручку куклы нужно маркировать тем же способом, что и у ребенка. Затем игрушку посадить напротив ребенка. Взрослый должен обратить внимание ребенка на то, маркированная рука находится наискосок от руки самого ребенка. Важно также научить ребенка определять, где находится предмет по отношению к кукле или другому человеку.

*Ориентировка по основным пространственным направлениям.* На этом этапе отрабатывается ориентировка по основным пространственным направлениям: вперед-назад, направо-налево, вверх- вниз. Определение своего местоположения относительно другого предмета (впереди-позади, справа-слева, сзади, позади). Вводятся понятия: близко-далеко, ближе-дальше. Важно стремиться к тому, чтобы ребенок опробовал на собственном опыте передвижение в указанных направлениях. Одновременно он должен комментировать свои действия правильными терминами.

*Ориентировка на листе бумаги* – важный этап. Вводятся понятия: посредине, в центре, верхняя и нижняя стороны, правая и левая стороны, верхний правый угол, верхний левый угол, нижний левый угол, нижний правый угол. Трудности формирования пространственных понятий можно облегчить с помощью игры. Нужно взять чистый лист плотной белой бумаги и нарисовать на нем предметы, сопровождая действия речью: «Сейчас мы рисуем дом. Он большой и находится в центре. Скажи, где находится дом? Правильно, он находится в центре. Вверху над домом плывут облака. Где находятся облака? Правильно, вверху». Закрепить усвоенные представления можно с помощью различных заданий. Например, ребенка просят расположить в центре листа круг, вверху квадрат, внизу овал, справа треугольник, слева прямоугольник [3].

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью выявляются значительные трудности в ориентировке на тетрадном листе бумаги и в большом пространстве. Специально осуществляемая коррекционная работа и проведение целенаправленных коррекционных занятий по пространственно-временной ориентировке помогут подготовить каждого ребенка к последующему освоению учебных дисциплин в школе, успешнее адаптироваться к жизни в обществе.

**Список цитированных источников:**

1. Воронина, М.В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 28–30.

2. Заиграева, Н.В. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков/ Н.В. Заиграева, Ю.Л. Волкова // Дефектология. – 2015. – №5. – С. 50 – 58.

3. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики: Кн. для учителя / В.Г. Коваленко. — М.: Просвещение, 1990. – 94 с.

4. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. для студ. дефект, фак. Педвузов / М.Н. Петрова. – 4-е изд., перераб. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 408с.

5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

6. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии: Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 25 с.

# КУКЛОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Муравицкая Д.В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Развитие личности является одной из самых важных проблем в теории воспитания и обучения детей. Наибольшие отклонения от нормального становления личности при интеллектуальной недостаточности отмечаются в эмоционально-волевой сфере: неадекватная самооценка, неуверенность в себе, повышенная тревожность и чувствительность к различного рода препятствиям, эмоциональная напряжённость, неготовность преодолевать трудности, различные варианты проявления агрессивности.

Неосознанность в проявлении отрицательных эмоций, низкий уровень волевой регуляции поведения в общении, особенно в конфликтных ситуациях, несоответствие поведения ни ситуации, в которой находится ребёнок, ни раздражителю, которой вызвал агрессивную реакцию, склонность к подражанию и дефект интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью мешают им адекватно оценить окружающую обстановку и правильно на неё отреагировать, всё это можно отнести к особенностям их агрессивного поведения [1].

Изучением агрессивности школьников с интеллектуальной недостаточностью и способами ее коррекции занимались В. И. Лубовский, О. В. Хухлаева, Н. Ю. Верхотурова, Т. Б. Епифанцева, В. А. Галкина, О. Е. Шаповалова, И. Л. Большевидцева, И. С. Депутат, Е. А. Колотыгина, С.О.Ларионова, Л.А.Метиева, Л.В.Токарская, О.Н.Толстикова, Е.А.Черенева, Л.В.Шипова и др.

**Основная часть**. Коррекционная программа «Дорогою добра» была разработана нами на основе научно-методических разработок авторов (Медведева И.Я., Шишова Т.Л., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д., Колошина Т.Ю., Тимошенко Г.В., Мишагина О.М., Папулова Е.А., Татаринцева А.Ю., Фаустова И.В. и др.), результатов проведенного экспериментального исследования особенностей агрессивности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, осложненной эпилепсией и апробируется в 2019–2020 учебном году на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска».

При разработке содержания психокоррекционной программы учитывались: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно положениям которой мы рассматриваем развитие эмоциональной сферы ребенка с точки зрения ее социокультурной обусловленности; положение Л. С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей; положение о единстве подходов в обучении и воспитании нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И.Лубовский, Ж.И. Шиф); теория деятельностного опосредования развития психики ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев); положение о формировании высших психических функций под влиянием условий социальной среды, воспитания и обучения в течение всей жизни (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.); положение о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Е.К.Грачёва, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер и др.); положение о комплексном воздействии драматической психоэлевации (куклотерапии) на психическое развитие детей (И.Я.Медведева, Т.Л.Шишова и др.)

Объектом данной коррекционно - развивающей работы являются особенности агрессивности и нарушения процесса саморегуляции учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Основной «инструмент» психокоррекции в куклотерапии - простейший кукольный театр. Процесс изготовления куклы и игра с ней позволяет ребенку научиться регулировать свои как моторные, так и речевые действия, спроецировать окружающую его действительность на театральную деятельность и научиться позитивному взаимодействию с ней [2].

В куклотерапии используются следующие виды кукол: - куклы-марионетки; - теневые куклы; - пальчиковые куклы; - плоскостные куклы; - перчаточные куклы; - текстильные куклы; - веревочные куклы и пр.

Оживляя куклу, ребенок видит, что каждое его движение немедленно отражается на ее поведении. Таким образом, он получает оперативную недирективную обратную связь на свои действия. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным, что способствует развитию саморегуляции.

*Процесс куклотерапии:*

1. Установление контакта – 1 занятие.
2. Изготовление куклы – количество занятий определяется степенью сложности процесса изготовления кукол. Можно предложить выбрать готовую куклу для занятия, но лучше когда ребёнок сам участвует в создании, т.к. в процессе создания куклы уже происходит терапевтический процесс.
3. Церемония «оживления» куклы - 1 занятие. Знакомство со своей куклой (придумывание имени кукле, кукольная аэробика – куклы сели, куклы встали, куклы - поклонились), описание ее настроения, характера, возможных поступков.
4. Театрализация сказочной истории. Постановка мини – спектакля кукольного театра. Обсуждение. Рефлексия. Для театрализации используются как известные народные или авторские сказки и рассказы (например, рассказы Л.Н.Толстого, Н.Носова, Е.Пермяка, В.Сухомлинского, М.Пляцковского, сказки В.Сутеева и др.), так и придуманные сказки, в том числе совместно с детьми.

Занятия проводятся с группой из 4-6 человек 1-2 раза в неделю. Длительностью занятий 20 - 45 минут в зависимости от работоспособности детей. Пространство кабинета организовано таким образом, чтобы можно было свободно, плавно перейти от одного вида деятельности к другому. Персонажи будущего спектакля расположены так, чтобы можно было свободно ими манипулировать.

Одной их техник куклотерапии является - техника *«Придумай свою сказку»* [3]. В ходе куклотерапии дети пытаются моделировать реальные жизненные ситуации. Например, три поросенка имеют те же черты характера, что и дети, или, наоборот прямо противоположные имеющимся. Кроме того, дети самостоятельно принимают участие в изготовлении необходимой куклы. Использование куклы позволяет детям выражать такие сложные чувства, как гнев, страх, растерянность, грусть и другие, а также развить фантазию. Появляется возможность конструктивного взаимодействия взрослого и ребенка. *Описание техники:* Дети вместе со взрослыми на основе знакомой сказки “Три поросенка” пишут сценарий своей сказки, наделяя героев теми чертами, которые придумывают сами (чаще приписывают свои черты или черты других детей группы). У детей есть возможность принимать участие в изготовление кукол и декораций к сказке, вносить свои предложения по поводу обыгрывания сказки.

**Заключение.** Куклотерапия является одним из средств коррекции нарушений формирования саморегуляции и агрессивности, в том числе у детей с интеллектуальной недостаточностью, осложненной эпилепсией: способствует формированию умения контролировать свои действия, эмоции и слова, развивает умение реагировать на просьбы и указания, формирует умение спокойно реагировать на ошибки и признавать их и пр. Куклотерапия через проигрывание сказочной истории подсказывает ребенку

пути выбора поступка в определенной жизненной ситуации, что способствует формированию его функциональной грамотности, и как следствие, социализации в обществе.

**Список цитированных источников:**

1. Токарская, Л. В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л. В. Токарская // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 41–50.
2. Татаринцева, А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, логопеда и педагога / А.Ю. Татаринцева. - СПб.: Речь, 2006 – 345 с.
3. Папулова, Е. А. "Обыкновенное чудо" - опыт использования куклотерапии в коррекционно-развивающих занятиях для родителей и детей / Е. А. Папулова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2016. - № 3. - С. 86-89.

## ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Мухина В.А.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В ходе онтогенеза ребенок постепенно овладевает языковыми средствами: происходит накопление и качественное совершенствование словарного запаса, постепенное овладение смысловым значением слова. Особенно часто дефекты речи можно наблюдать у 40 - 60 % учащихся вспомогательной школы. В исследованиях Т.Б. Филичевой [1], Н.А. Чевелевой [1], Г.В. Чиркиной [1], Р.Е. Левиной [2], Р.И. Лалаевой [2]) отмечается ряд качественно-количественных особенностей лексико-грамматического строя речи у учащихся вспомогательной школы. Вышеперечисленные положения подтверждают актуальность проблемы исследования особенностей лексико-грамматического строя речи учащихся вспомогательной школы.

Изучение особенностей лексико-грамматического строя речи у учащихся вспомогательной школы мы осуществляли по методикам В.С. Володиной [3]: «Части предметов», «Профессии», «Животные и их детеныши», «Подбор антонимов», «Образование глаголов со значением передвижения», «Образование возвратных глаголов», «Образование слов-действий, близких по значению», «Образование существительных множественного числа», «Образование существительных винительного падежа», «Образование существительных дательного падежа», «Образование притяжательных прилагательных», «Согласование существительного с прилагательным», «Образование прилагательных от существительных», «Образование глаголов множественного числа», «Образование глаголов с помощью приставок», «Понимание предлогов».

Сравнительный анализ итогов диагностики детей экспериментальной и контрольной групп показал, что имеются различия в развитии лексико-грамматической стороны речи у учащихся вспомогательной и массовой школы. Уровень лексико-грамматической стороны речи у детей без интеллектуальных нарушений значительно выше, чем у учащихся вспомогательной школы. Уровень сформированности словаря у детей контрольной группы составил 3,9 балла – средний, близок к высокому. У детей экспериментальной группы уровень сформированности словаря составил 1,9 балла – уровень ниже среднего. В различных методиках уровень сформированности лексико-грамматического строя речи учащихся вспомогательной и массовой школы различен. У детей мы выявили различную степень сформированности лексики: в контрольной

группе 8 детей имеют высокий уровень сформированности словаря, 7 детей имеют средний уровень, что показано на рисунке 2.2.

В экспериментальной группе детей с высокой степенью сформированности лексико-грамматического строя речи мы не выявили. Средняя степень сформированности лексико-грамматического строя речи – 8 детей, низкая степень сформированности лексико-грамматического строя речи – 7 учащихся с интеллектуальной недостаточностью (рисунок 2.3).

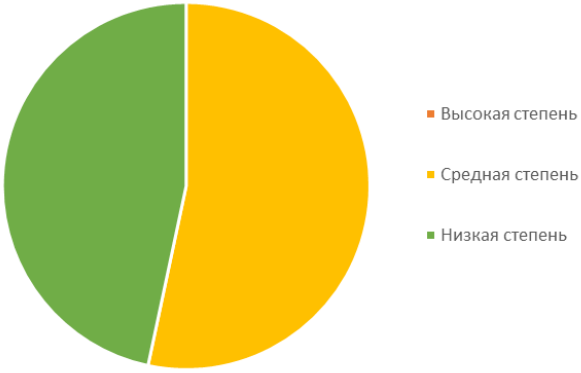



Рисунок 2.2 – Состояние лексико-грамматического строя речи учащихся массовой школы

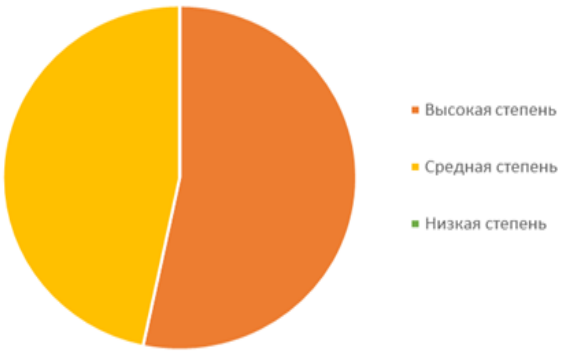



Рисунок 2.3 – Состояние лексико-грамматического строя речи учащихся вспомогательной школы

Нарушения актуализации словаря у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляются в искажениях структуры слова «яйцо – яйцы, яйцев», «утёнок – утёнков, утёнказ», «ухо – ухи, ухов, ух», «карандаши – карандашов», «стул – стулы, стулов», «лисий, лисья, лисьи – лиса, лисичка», «медвежья – мишка, медведь, медведя», «заячьи – зайца, заяц, зайка», «куриное – курица, курочка, курочки, курицовое». Процесс поиска слова у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется на основе семантических признаков и на основе звукового образа слова. Выделив значение слова, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов.

Таким образом, у учащихся вспомогательной школы отношения между лексическими и грамматическими единицами языка недостаточно сформированы. Нарушения развития лексико-грамматического строя речи у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются в ограниченном словарном запасе, обедненной фразе, неправильном согласовании слов во фразе, неправильном употреблении предлогов, падежей, недоговаривании и перестановках. Характерной особенностью словаря детей с интеллектуальной недостаточностью является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточностей или неправильного употребления слов в речи детей экспериментальной группы многообразны.

Поскольку в эксперименте мы выявили особенности формирования словаря детей 7-8 лет с интеллектуальной недостаточностью, то, по нашему мнению, необходима специальная коррекционно-развивающая работа с учащимися вспомогательной школы, направленная на обогащение словаря, усвоение предметного, понятийного содержания каждого слова, расширение и углубление понимания семантических отношений между словами.

**Список цитированных источников:**

1. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева [и др.]. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

2. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 703 с.

3. Володина, В.С. Альбом по развитию речи / В.С. Володина – М.: Росмэн-Пресс, 2008. – 95 с.

# ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

**Пищулёва Я.О.,** студентка 4 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Габьева Л.Л., старший преподаватель

**Введение.** На сегодняшний день актуальной остается проблема изучения стертой формы дизартрии. *Под стертой формой дизартрии принято понимать*речевую патологию, проявляющуюся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающую вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1].

При стертой дизартрии у детей отмечаются нарушения общего речевого развития, моторики (общей и мелкой), артикуляционного аппарата, звукопроизношения, просодики [2]. *Характерным для просодической стороны речи*являетсярезко сниженная интонационно-выразительная окраска речи, страдают голос, голосовые модуляции по высоте и силе, ослаблен речевой выдох, нарушен тембр речи и появляется иногда назальный оттенок, темп речи чаще ускорен.

Выявление детей со стертой формой дизартрии и дифференциация данного нарушения от сходных являются достаточно сложной задачей. Методики диагностики и коррекции стертой дизартрии разработаны недостаточно, что подтверждает актуальность этой проблемы.

**Основная часть.** Темпо-ритмическая сторона речи является совокупностью свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме [3]. Особого внимания заслуживает изучение уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии.

По уровню общего речевого развития детей со стертой формой дизартрии можно разделить на 3 группы [4].

*В первую группу входят дети*, у которых имеется нарушение звукопроизношения и просодики. Эта группа очень похожа на детей с дислалией. У них хороший уровень речевого развития, но многие испытывают трудности при усвоении, различении и воспроизведении предлогов, а также трудности с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу-вверху» и т.д.).

*Ко второй группе относятся* дети, у которых нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи сочетается с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. Дети допускают ошибки в специальных заданиях при восприятии на слух и повторений слогов и слов с оппозиционными звуками - например, при просьбе показать нужную картинку (*мышка-мишка, удочка-уточка, коса-коза* и т.д.). Многие испытывают трудности при словообразовании, допускают ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др. У данной группы детей дефекты звукопроизношения имеют стойкий характер и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения.

Дети т*ретьей группы* имеют стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения, и недостаток просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. При обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе, невозможность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры.

В результате анализа методик диагностики, предложенных Архиповой Е.Ф., Павалаки И.Ф., Репиной З.А. [4; 5; 6],нами была составлена карта логопедического обследования, включающая *7 серий заданий, целью которых является*: выявить тип физиологического дыхания, умение дифференцировать ротовой и носовой вдох и выдох, це-

ленаправленность и объем речевого выдоха; выяснить уровень восприятия и воспроизведения ритмических рисунков, темпа речи; выяснить, способен ли ребёнок самостоятельно управлять собственным темпом речи. За каждую серию заданий в речевой карте выставляется от 0 до 4 баллов, в зависимости от правильности и самостоятельности выполнения предлагаемого педагогом задания. В процессе проведения эксперимента *использовалось следующее оборудование:* индивидуальные карты логопедического обследования; простой карандаш; диктофон; карточки с изображением ритмического рисунка; речевой материал; картинки с изображением зайчика, ёжика и черепахи.

Проанализировав речевые карты детей, мы получили *следующие результаты*: за первую серию заданий,направленную на изучение речевого дыхания, дети набрали в среднем 3 балла; за вторую, целью которой являлось исследование восприятия ритма, средний показатель – 3,5 балла; за третью серию, в процессе выполнения заданий которой исследовалась возможность воспроизведения ритма – 2,75 балла; за четвертую серию, которая была направлена на исследование темпа речи – 2,25; за пятую, направленную на исследование восприятия темпа – 2,5; за шестую, в результате которой была исследована способность воспроизводить отраженный темп речи – 2; за седьмую, направленную на изучение способности самостоятельно управлять темпом речи – 1,5.

Исходя из средних показателей успешности выполнения заданий, можно сделать вывод, что наиболее сложными оказались задания, которые потребовали от детей воспроизведения отраженного темпа речи, а также самостоятельного управления собственным темпом речи. Это можно объяснить тем, что у детей дошкольного возраста еще остаются несовершенными слуховое восприятие и навыки саморегуляции. Также возникали трудности при восприятии темпа речи. Характерными реакциями на предъявляемое педагогом задание были следующие: дети либо молчали, либо просили повторить, либо просто показывали произвольную карточку. Большинство детей вместо того, чтобы слушать заданный ритм, внимательно наблюдали за руками педагога стараясь запомнить количество ударов.

**Заключение.** На основе вышеизложенного, *можно сказать следующее*:стертая дизартрия характеризуется нарушениями звукопроизношения и просодической стороны речи. В процессе обследования выяснилось, что дети испытывают трудности при восприятии и воспроизведении темпа и ритма речи. Также сложным заданием является самостоятельное управление собственным темпом речи. Дети не могли по команде педагога переключится с одного темпа на другой, что является достаточным основанием для проведения коррекционной работы, направленной на развитие темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии.

**Список цитированных источников:**

1. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В. –Санкт-Петербург.:изд. «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

2. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»/Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва.: «Просвещение», 1989. – 223 с.

3. Белякова, Л.И. Речевые паузы в нормальной речи и при заикании / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова // Вопросы психологии –1993. – № 3 – С. 88- 94.

4. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – Москва.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.

5. Павалаки, И.Ф. Темпо-ритмическая организация движений и речи заикающихся дошкольников: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / И.Ф. Павалаки. – Москва., 1996. – 19 с.

6. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов/ З. А. Репина. – Екатеринбург.: изд. Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Плестова Н. В.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Речевая функция является одной из важнейших функций человека. В процессе речевого развития у него формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к мышлению. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием, и служит показателем его общего развития.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предпосылки развития речи своевременно не формируются. Вследствие чего, у указанной категории дошкольников развитие речи на всех этапах идет со значительными искажениями и нарушениями. Нарушения в ее развитии отмечаются на всех этапах, затрагивает все уровни языка: фонетический, морфологический, лексический, синтаксический. Решение данной проблемы тесным образом связано с осуществлением индивидуализированного, а также более дифференцированного и поэтапного коррекционного воздействия, с преобладанием методических систем, учитывающих контингент детей. На важность и необходимость своевременного формирования речи у детей с интеллектуальной недостаточностью указывали многие исследователи: Р.И. Лалаева, О.С. Ушакова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, М.И. Лисина и др.

**Основная часть**. Для речи детей с интеллектуальной недостаточностью характерным является значительное запаздывание уже в появлении гуления, лепета, первых слов, фразовой речи (Л.С. Волкова). И.М. Бгажнокова подчеркивает, что отсутствие или позднее появление лепета происходит вследствие недоразвития фонематического слуха, являющееся следствием аномалии общего развития детей рассматриваемой категории. Е.А. Екжанова делает вывод о том, что в младенческом возрасте дети с интеллектуальной недостаточностью долго не понимают содержания обращенной к ним речи, не реагируют на речь взрослого и на простейшие ситуативные команды, также они не различают звуки речи, не разграничивают слова окружающих, недостаточно точно и четко воспринимают их речь [1], [2].

По наблюдениям Л.А. Брюховских, понимание речи на элементарном уровне становится доступным дошкольникам с нарушением интеллектуального развития лишь в возрасте около 2 лет. Автор указывает, что и в 4-5 лет некоторые дошкольники не понимают до 30% словосочетаний, фраз в речи взрослого. Доступны пониманию лишь простые, часто встречающиеся в быту фразы.

Следует отметить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует стремление подражать речи взрослого. Звукокомплексы, произносимые младенцами в возрасте около одного года, бедны, эмоциональная окраска значительно снижена. Первые слова появляются с большим опозданием, замедленно в возрасте от 3 лет. А позднее затрудненно протекает процесс и овладения фразовой речью. Между появлением первых слов и формированием фразовой речи у дошкольников с нарушением интеллектуального развития лежит очень большой временной отрезок. Нарушение речи носит системный характер и распространяется на все функции речи – коммуникативную, познавательную, регулирующую [3].

Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у детей с интеллектуальной недостаточностью практически не происходит. Ученые, исследующие особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему, а как следствие и снижение речевой активности. Следовательно, у этих детей наблюдается глубокое недоразвитие как экспрессивной, так и импрессивной речи.

Сам процесс развития интереса к языковой материи, осмысление различных средства языка: слов, словосочетаний, предложений, а также активное использование этих средств является достаточно сложным процессом. Важным фактором, задерживающим развитие речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, служит характерная для них недостаточность усвоения семантической стороны родного языка. Затруднения в понимании лексического значения слова, в свою очередь, препятствуют развитию у детей интереса к формальной стороне слова, к выделению языковых единиц, их структуры и способу образования слов [1].

В.И. Нодельман отмечает, что для нарушений, проявляющихся в монологической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, характерна недостаточность употребления слов, трудности актуализации словаря, происходит нарушение процесса организации семантических полей. Также дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре преобладают существительные с конкретным значением, мало обобщающих слов, наречий, наблюдаются замены слов по семантическому сходству. Редко встречаются слова с абстрактными значениями, если они имеют место в высказываниях некоторых детей, то употребляются как механически заученные сочетания. Между словом и образом предмета у детей данной категории нет должного соответствия [4]. Дети с интеллектуальной недостаточностью порой называют предмет, но не могут узнать его среди других предметов или изображений. Пассивный словарь хоть и значительно шире активного, но при этом он с трудом актуализируется; чтобы его активизировать, требуется задать наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятными детям.

Несформированность грамматической стороны речи у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в аграмматизмах, в искажении употребления падежей, смешении предлогов, неправильном согласовании имен существительных с прилагательными и числительными. У детей данной категории прослеживается искажение логики и последовательности высказывания, фрагментарность, соскальзывание с темы, которое ведет к образованию побочных ассоциаций, бедность и шаблонность лексического строя, наличие черт, которые присущи ситуативной речи.

В речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью широко распространены и стойко повторяются нарушения синтаксических связей согласования и управления, т.е. отношений между словами в предложении, выраженных с помощью падежных форм и предлогов [2].

Характерным для высказываний детей с интеллектуальной недостаточностью свойственны простые и нераспространенные предложения, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счёт перечисления событий и объединения предложений при помощи союза и интонации.

**Заключение.** Таким образом, речевое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формируется со значительными искажениями и нарушениями. Затруднения в речевом развитии детей рассматриваемой категории напрямую связано с нарушениями интеллекта при использовании речи, как вербальной функции и регулятора поведения. Это объясняется тем, что детям с интеллектуальной недостаточностью не всегда посильно выполнение речевых задач. Поэтому для данной категории детей становится сложной деятельность, которая управляется их вербальными обобщениями.

**Список цитированных источников:**


1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 208с.
2. Буслаева, Е.Н. Павлова, Т.П. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта / Е.Н. Буслаева, Т.П. Павлова // Современные инновации. – 2015. – № 1. – С. 34 - 41.

3. Нажмитдинова, Б. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта [Текст] / Б.С. Нажмитдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2016. - № 2. - С. 46 - 49.
4. Мамонько, О.В., Хотько, М.И. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно - методическое пособие / О.В. Мамонько, М.И. Хотько. Мн.: БГПУ, 2007. - 71 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

**Полякова М.А.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** В настоящее время одним из актуальных вопросов коррекционной педагогики является разработка содержания психокоррекционной работы учителя – дефектолога с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в том числе по развитию их эмоциональной сферы, преодолению тревожности и страхов. Дети с ранним детским аутизмом относятся к группе детей с тяжелыми нарушениями развития. Как показали данные специальных экспериментально - психологических исследований (В.В.Лебединский и О.С. Олихейко), страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения. Но иногда страхи ребенка все же отражают положительную динамику психического развития. Они свидетельствуют о появлении более адекватного восприятия окружающих о возникновении чувства самосохранения [1]. У детей с аутизмом наблюдается высокая интенсивность страхов и повышенная фиксация на них. Сам факт возникновения страха естественен. Необычной же бывает острота этой реакции и ее непреодолимость.

Страхи у детей с аутизмом могут быть обусловлены как внутренними, так и внешними факторами. К внутренним факторам относятся гиперчувствительность ребенка с аутизмом, которая проявляется в повышенной чувствительности к звуковым, световым, тактильным, вестибулярным и другим сенсорным воздействиям [2].

Разного рода страхи встречаются у детей с РДА в 80% наблюдений. В 72% случаев – сверхценные страхи. Страх одиночества, высоты, страх лестниц, чужих, животных, темноты. В 35% случаев – страхи, вызванные сенсоаффективной гиперестезией. Страхи бытовых шумов, яркого света, блестящих предметов, резких тонов одежды окружающих, страх мельканий света. В 11% случаев – неадекватные, бредоподобные страхи. Страхи предметов неопределенного цвета или формы (например, боязнь всего круглого или боязнь красного). Стойкое ощущение чьего-либо присутствия, страх своей тени, страх вентиляционных решеток [3].

**Основная часть**. Экспериментальное исследование проходило с марта 2019 года по май 2019 на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и ГУО «Витебский городской центр коррекционно - развивающего обучения и реабилитации». В рамках данного экспериментального изучения проводилось сравнение полученных результатов между младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью (общее количество – 10 испытуемых от 8 до 11 лет) и детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (общее количество - 8 детей в возрасте от 5 до 14 лет). В качестве психодиагностических методик были использованы: «Тест тревожности» (Тэммл Р., Амен В., Дорки М.), «Методика диагностики детских страхов» (А.И. Захаров), беседа с педагогами и родителями детей.

Изучение уровня тревожности у детей с интеллектуальной недостаточностью показало, что у 70% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средний уровень тревожности, у 20% - низкий уровень тревожности и 10 % - высокий уровень тревожности. Однако, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью присутствует средний уровень тревожности – 70% случаев. Следует отметить, что высокий уровень тревожности особо проявляется в определенных ситуациях, связанных с взаимоотношениями с взрослыми. Таким образом, высокий уровень тревожности в диаде «ребенок-взрослый» – 60%, средний уровень тревожности в диаде «ребенок-ребенок» - 25%, и низкий уровень тревожности в ситуациях моделирующих повседневные действия – 15%.

Изучение уровня тревожности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ранний детский аутизм с интеллектуальной недостаточностью) показало, что у 88% детей данной категории высокий уровень тревожности, у 12% - средний уровень тревожности. Данные результаты иллюстрируют следующие типичные примеры выполнения задания. При проведении исследования испытуемая М. в 7 случаях из 14 выбрала печальное лицо. При демонстрации и объяснении рисунка, на котором девочка идет спать одна, выбрала печальное лицо, и объяснила свой выбор следующим образом «Девочка без мамы». При демонстрации рисунка, на котором мама ругает девочку, она выбрала печальное лицо, и объяснила свой выбор: «Мама злится». При демонстрации рисунка, на котором изображена девочка с родителями М., выбрала веселое лицо, объяснив: «Мама рядом». Этот пример свидетельствует о том, что у данного ребенка в целом высокий уровень тревожности, в том числе в диаде «ребенок-взрослый» и в ситуациях моделирующих повседневные действия.

Изучение страхов у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью показало, что у 70% испытуемых преобладают медицинские страхи, у 15% физические, у 10% - страхи кошмарных снов и темноты, и у 5% - социальные страхи. Страх смерти, страх животных и сказочных персонажей, пространственные страхи не были выявлены.

Изучение страхов у детей с ранним детским аутизмом показало, что у 80% преобладают социальные страхи и пространственные, у 15% преобладает страх животных и сказочных персонажей и у 5% - преобладает медицинский страх. Физический страх, страх смерти, страх кошмарных снов и темноты не были выявлены. В силу того, что испытуемые с ранним детским аутизмом плохо шли на контакт, была проведена беседа с родителями и педагогами. Так, например, мама испытуемого рассказала о страхах Н.: «Он очень боится оставаться один в комнате, но в то же время не любит когда с ним начинают играть или что-то спрашивать. Если во дворе подходят незнакомые дети Н., начинает плакать и просит отвести его домой. Н., очень не любит процесс одевания, новую одежду может сразу порвать». Это говорит о том, что у ребенка преобладают социальные страхи, присутствуют и пространственные страхи.

Сравнительный анализ интерпретации страхов показывает, что у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ранний детский аутизм с интеллектуальной недостаточностью) некоторые страхи непонятны окружающим, более выражены, чем у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, испытуемые с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ранний детский аутизм с интеллектуальной недостаточностью) отказывались выполнять методику в форме беседы, уходили в себя, что связано с нарушением эмоциональной связи с окружающим миром у детей данной категории. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью отвечали неполными предложениями, иногда им требовалась помощь экспериментатора для объяснения понятий.

**Заключение.** Таким образом, у большинства детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ранний детский аутизм с интеллектуальной недостаточностью) преобладает высокий уровень тревожности и характерными являются социальные

и пространственные страхи. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, в целом, средний уровень тревожности и преобладают медицинские страхи.

Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с синдромом РДА становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе. И наоборот, при ранней коррекционной работе большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний. Также важно определить доступный для ребенка с аутизмом уровень взаимодействия с окружением, т.к. это поможет правильно построить методику и содержание комплексного коррекционно-развивающего воздействия.

**Список цитированных источников:**

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М . - М.: Теревинф, 1997. – 227 с.
2. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е.Р.Баенская // Дефектология. - 2008. - № 4.- С.11-19.
3. Детский аутизм. Хрестоматия / сост. Л.М.Шипицина – СПб. – 1997. – С. 254.

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Самуль Е.А.,** студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Ранний детский аутизм (классический аутизм или синдром Каннера) – отклонение в психическом развитии ребенка, включающее не одну дисфункцию. Главным проявлением аутизма является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Причины возникновения аутизма разнообразны. Чаще всего это патология так называемого «шизофренного спектра», реже – особая органическая недостаточность центральной нервной системы. Ранний детский аутизм может возникнуть и как самостоятельная аномалия психической конструкции, обусловленная наследственностью.

В настоящее время ранний детский аутизм рассматривают в круге дизонтогенеза, одним из кардинальных проявлений которого являются нарушения развития речи. Вопросами речевого развития данной категории детей занимались многие педагоги и психологи.

Л. Каннер к одному из проявлений синдрома аутизма отнес искаженное развитие речи с только ему присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Он выделил так называемую запоздалую эхолалию, проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций.

Л. Бендер описала своеобразное «деревянное», «чревовещательное» качество речи, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности.

По мнению Г. Гинсберга, наиболее характерным для речи детей с аутизмом является одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи».

В исследованиях В.М. Башиной отмечено, что для страдающих аутизмом свойственны неравномерность созревания речевой и других сфер деятельности, нарушение иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами в пределах каждой функциональной системы. Такие речевые нарушения, как искажение грамматических форм в фразах, отсутствие логической связи между отдельными фразами, фрагментарность, разорванность ассоциаций, характерных для РДА, свидетельствуют о выраженных нарушениях мышления. Речевой дефект заключается в нарушении пони-

мания устной речи, осознания смысла прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности [1].

К. Гилберг и Т. Питерс считают, что при аутизме нарушены речь и язык, но не в той форме или не вследствие тех причин, какие имеются при афазии или дисфазии. В основании афазии или дисфазии лежит нарушение способности говорить. При аутизме в основании дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации. основная проблема – ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией (знаниями, чувствами) между двумя людьми. Эта способность обычно является ограниченной при дисфазии [2].

По мнению К.С. Лебединской и О.С. Никольской, уже начальные «доречевые» проявления речи нередко указывают на неблагополучие ее коммуникативной функции. Гуление появляется вовремя, но нередко звуки лишены интонирования. фаза лепета слабо выражена либо отсутствует вообще – от гуления ребенок сразу переходил к произнесению слов. Иногда первые слова были необычными для данного речевого этапа и малоупотребляемыми: «трактор», «буква», «луна», «музыка» и т.д. Нередко фразовая речь не развивается вообще, однако, в аффекте такой ребенок мог неожиданно произнести короткую фразу. У некоторых детей отчетливо выступают нарушения звукопроизношения: невнятность, скомканность, «свернутость» слова, произнесение лишь определенных его слогов.

Таким образом, изменения речи у детей с РДА весьма разнообразны, включают в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.).

При всем их разнообразии можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- мутизм или распад речи[3].

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

**Список цитированных источников:**

1. Башина, В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных ранним детским аутизмом – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0451/4_0451-1.shtml. – Дата доступа: 22.11.2012.

2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К.Гилберг, Т.Питерс – СПб.: ИСПиП. – 1998. – С.124.

3. Лебединская, К.С. Особенности психического развития детей с атуизмом первых двух лет жизни – [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-9/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s. – Дата доступа: 03.02.2020.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

**Сафаралиева А.С.,** студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Современное развитие общества, изменяющиеся социально-экономические условия, интеграционные процессы в педагогической науке и практике требуют совершенствования условий обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. 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 с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет развитие их эмоциональной сферы.

Как и все другие дети, дети с интеллектуальной недостаточностью на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы такого ребёнка, проявляющееся, прежде всего, в незрелости.

Незрелость эмоций и чувств ребёнка с интеллектуальной недостаточностью обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

У ребенка с интеллектуальной недостаточностью недоразвитие личности наиболее ярко проявляется в игровой деятельности. Это объясняется тем, что у ребёнка с интеллектуальной недостаточностью очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормально развивающегося ребенка, у ребёнка-олигофрена не происходит формирование социальных чувств.

Кроме того, у детей-олигофренов часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. У одних детей наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Слабость мысли, ребёнка с интеллектуальной недостаточностью и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у них формирование высших чувств.

Для эмоциональной сферы ребёнка с интеллектуальной недостаточностью характерны малодифференциированность, бедность переживаний. Как отмечает С.С. Ляпидевский и Б.И. Шостак, его "чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя".

То есть, переживания такого ребенка примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний. Это объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей.

Вместе с тем у них отмечается живость эмоций у (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми.

Начало теоретического изучения проблем личности детей с интеллектуальной недостаточностью и их эмоционально-волевой сферы в дефектологии связано с именем Л.С. Выготского. Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о теснейшей взаимосвязи и внутреннем единстве его интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Важность данной проблемы подчёркивается в работах О.К. Агавеляна, С.Д. Забрамной, Н.Л. Коломинского, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др., что эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта, а эмоциональные образы и контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Как показывают исследования О.К. Агавеляна, Г.М. Бреслава, С.Д. Забрамной, Т.З. Стерниной, О.Е.Шаповаловой для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности.

О.Е.Шаповалова отмечает, что даже при неосложнённых формах и лёгкой степени интеллектуальной недостаточности, эмоциональное развитие оказывается нарушенным. В своих переживаниях дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в отделении главного от второстепенного. Поэтому они могут давать бурные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьёзные события. Для таких детей актуальны непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных событий, не корригируют своих чувств сообразно ситуации.

Наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений ведет к формированию психопатологических черт и акцентуаций характера, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, их формирование и воспитание имеют столь важное значение.

Школьный возраст отличается рядом особенностей, и требуют от ребенка новых видов психической деятельности. Дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Они не могут выражать свои эмоции вербально. Свое отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы, где основным мотивом становятся указания учителя.

Основная роль в организации и реализации коррекционной работы принадлежит учителю-дефектологу, который обладает знаниями, позволяющими оценить особенности эмоциональной сферы каждого ребёнка, определить методы и направления работы, актуальные на данном этапе, координировать деятельность специалистов и т. д.

Психолого-педагогическое изучение всех сторон личности является необходимым условием для решения диагностических, методических, прогностических и коррекционных задач, выдвигаемых перед учителем-дефектологом.

**Список цитированных источников:**

1 Алексеева, Е. А. Экспериментальное изучение особенностей эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста / Е.А. Алексеева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. - 2009, - № 94. - С. 245-248.

2 Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // Специальная психология. - 2006. - №4. - С. 4-13.

# СЮЖЕТНО- ОТОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Сорокина А.А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Особенности мышления детей с нарушениями интеллекта исследовали отечественные учёные-дефектологи: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Л.В. Занков, А.И. Липкина, В.Я. Василевская, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова, И.М. Бгажнокова, В.Н. Синев, Т.В. Розанова, Н.М. Стадненко, М.Н. Перова, Е.А. Стребелева, Ю.Т. Матасов и др. Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью при решении наглядно-действенных, наглядно-образных и вербально-логических задач проявляются в двух основных типах мыслительной деятельности, которые выделила О.Н. Усанова в ходе своих исследований. К данным типам мыслительной деятельности относится: - несформированность мышления как деятельности; - нарушение отдельных операций мышления при общей сформированной мыслительной деятельности [2].

Игра рассматривается как одно из средств формирования мышления детей дошкольного возраста, в том числе с интеллектуальной недостаточностью. В онтогенезе игра проходит определение стадии своего развития, каждая из которых подготавливает последующую и содержит в себе предпосылки новой ступени деятельности. Следовательно, этапы формирования и развития игры детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе организованного обучения должны учитывать фазы её появления при нормальном развитии [2].

**Основная часть.** Исходя из полученных в результате теоретического анализа проблемы и констатирующего эксперимента данных, нами была разработана программа обучения игре, содержания которой определялось тремя этапами и учитывало разные возможности детей. Программа обучения *на первом этапе* направлялась на создание предпосылок игры и поэтому, данный этап, с одной стороны, является начальным для всех детей, с другой стороны, он был ориентирован на возможности детей, игра которых находится на уровне предметно-игровых действий. Основными методами и приёмами, которые использовались при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью на этом этапе, были показ и демонстрация способов обыгрывания игрушек, совместные действия психолога и ребенка. Дефектолог сопровождал совершенные действия речью и попутно разъяснил их смысл.

Программа обучения *на втором этапе* закрепляла и продолжала предыдущую работу по созданию предпосылок игры у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, ее содержание учитывало возможности детей, у которых отмечалось наличие сюжетно - отобразительных действий. На данном этапе обучения осуществляется постепенный переход ребенка от совместных, сопряженных действий с педагогом к действиям по подражанию, отраженным. Всю свою деятельность дефектолог предварял и сопровождал речью, активно побуждая детей к речевым высказываниям.

*На третьем этапе* обучения программа последовательно продолжала работу первого и второго этапов и была адресована к детям с тенденциями появления сюжетно-ролевой игры. Совместные действия со взрослыми, подражательные действия являлись на занятиях опорой для научения детей использовать образец. И в данном случае дефектолог также сопровождал и предварял речью собственную деятельность.

Формирующий эксперимент проводился с октября 2018 года по май 2019 года на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», экспериментальная группа составила 10 дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 5 до 8 лет. Для групповых занятий были взяты три сюжета: «Жила – была кукла Таня»; «Жил – был Мишка»; «Таня и Мишка – друзья». Для каждого сюжета существовал свой набор игрушек.

В начале формирующего эксперимента все дошкольники с интеллектуальной недостаточностью согласились на предложение идти поиграть в игровой уголок. Но только у двух девочек при виде игрушек возникло желание взять их в руки. На начальном этапе из заданного количества игровых действий испытуемыми было выполнено всего 35,6 %. Кроме того, было произведено незначительное количество действий, не относящихся к сюжету. Только двое детей оказались в состоянии их продолжить до полного завершения сюжета. Треть испытуемых начинала свои действия сразу с построения для куклы стола и стульев, но этим их действия ограничивалась.

При сравнении результатов обучения игровым действиям по всем сюжетам наблюдалась динамика формирования игровых действий. Интерес детей к сюжетным действиям постепенно возрастал от равнодушного рассматривания незнакомых игрушек в ситуации первого сюжета до желания действовать с ними к моменту последующего обучения второму сюжету. Дети демонстрировали уверенность действий, которая была обусловлена усвоением функционального назначения игрушек, предоставленных для обыгрывания. У детей увеличилось количество выполненных действий.

Анализ результатов по изучению уровня развития наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью после проведения серии обучающих игровых занятий позволил выделить 3 группы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью по итогам формирующего эксперимента:

*Высокий уровень* (50 % испытуемых) – к данному уровню были отнесены дети, выполнившие задания на наглядно-образном уровне (методом зрительного соотнесения). Несмотря на некоторые различия между ними, у большинства таких детей выявилось особое отношение к экспериментальным задачам, которое можно обозначить как готовность к решению познавательных задач. Испытуемым этого уровня было свойственно также умение контролировать свои действия.

*Средний уровень* (29 % испытуемых) – выполнение заданий на наглядно-действенном уровне (методом проб и ошибок). Испытуемые, отнесенные к данному уровню с самого начала опыта не проявляли готовности к решению познавательных задач. У некоторых детей задания вызывали повышенную двигательную и речевую активность игрового характера. Этап ориентировки у детей данной подгруппы практически отсутствовал. Характерным для детей данного уровня было также непонимание иерархических зависимостей между целым и его частями. Успешность мысленного анализа зрительно воспринимаемых заданий у испытуемых данной категории зависела от их сложности и последовательности предъявления.

*Низкий уровень* (21 %) – невозможностью выполнения задания, существенное недоразвитие даже наглядно – действенного мышления. Дошкольники данной группы не решали диагностические задачи даже с использованием всех предусмотренных видов помощи, а иногда и вовсе отказывались решать их. Для данных испытуемых характерным являлось отсутствие познавательного интереса к предъявляемым заданиям, грубое недоразвитие всех стороны мышления.

**Заключение.** Таким образом, сюжетно – отобразительные игры, включенные в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения, могут рассматриваться как средство развития наглядного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при соблюдении следующих условий: создание специально подобранной системы игр-упражнений с дидактическим

содержанием; целенаправленное развитие наглядного мышления должно осуществляться на протяжении всего дошкольного периода; игры, направленные на формирование наглядно-образного мышления должны быть разнообразны; систему игровых занятий следует включать во все виды детской деятельности.

**Список цитированных источников:**

1. Янчева, С. В. Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Янчева // Логопед. — 2011. — N 3. - С. 6-12.

2. Усанова, О.Н. Специальная психология / О.Н.Усанова. - СПб. - 2006. – 464 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Ткаченко Н. А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Приоритетами современной образовательной парадигмы Республики Беларусь определены: неотъемлемое право всех граждан на образование, повышение образовательного уровня и функциональной грамотности населения, что в свою очередь, способствует их социализации.

Овладение компетенциями определяется как одно из средств достижение реальной самостоятельности ребенка путем снижения его зависимости от помощи взрослых. Многочисленными авторами установлено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут овладеть определенными компетенциями при адекватной коррекционно - педагогической помощи и программно-методическом обеспечении данного процесса (И.М. Бобла, А.М. Змушко, Т.Л. Лещинская, Т.А. Процко, В.А. Шинкаренко и др.). В специальной педагогике проблеме формирования основ безопасности жизнедеятельности у лиц с особенностями психофизического развития уделяется значительное внимание. Данной проблемой занимались А. Бандура, И.Е. Валитова, Д.Л. Виткаускайте, В.В. Гладкая, Е.М. Калинина, Ю.Н. Кислякова, Ю.Н. Коноплева, С.Ю. Коноплястая, А.Р. Малер, Н.П. Павлова, Н.П. Разуван, А.И.Раку и др.

**Основная часть**. Функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью – это система умений решать *практические задачи в основных сферах жизнедеятельности*, осознанно оперируя текстовой, числовой и графической информацией. В структуре образованности функциональная грамотность составляет основу жизненной компетенции [1]. Одним из аспектов работы, по формированию функциональной грамотности лиц с интеллектуальной недостаточностью, выделяется обучение их безопасной жизнедеятельности: способам и средствам сохранения здоровья, знаниям правил дорожного движения и стремлению их выполнять, пожарной, экологической, правовой, духовно – нравственной безопасности, навыкам поведения и реагирования в потенциально опасных, экстремальных ситуациях, в процессе различного рода общения и взаимодействия в социуме (Л.Б. Баряева, Н.Ю. Гомзякова, Н.В. Москаленко, Ю.Л. Науменко, И.М. Новикова, С.Н. Фалько, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына, Н.Н. Яковлева и др.).

С целью изучения особенностей формирования основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование с января 2019 года по февраль 2019 года в ГУО «Вспомога-

тельная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F70 по МКБ -10. В исследовании приняли участие учащиеся трех классов первого отделения: 6”А”, 7 и 8 классы. Возрастной диапазон обследуемых – от 12 до 15 лет.

Предлагаемые испытуемым диагностические задания по разделу «Окружающая среда и безопасность» включали следующие темы по основам безопасности жизнедеятельности: *природа и человек, опасные животные* [2].

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Природа и человек» и «Опасные животные» позволил сделать следующие выводы. В качестве животных, которые могут нести в лесу для человека потенциальную опасность учащиеся с интеллектуальной недостаточностью предложили следующие варианты ответов: 20 % учеников назвали диких животных, которые обитают в белорусских лесах (волк, медведь), объясняя это тем, что это животные дикие и могут напасть на человека; 55 % испытуемых потенциально опасными назвали змей, которые могут укусить; 15 % опрошенных сказали, что в лесу нет ничего опасного; 10 % респондентов в качестве опасных назвали диких животных – хищников, но которые не встречаются в белорусских лесах (например, Женя Р. сказал, что «тигр и лев очень опасные, могут даже съесть человека», Лера А. назвала крокодила). Как видно, большинство испытуемых знают потенциально опасных животных, но не называют их всех сразу, а фиксируются либо на хищниках, либо на змеях.

На предложенную жизненную ситуацию об укусе пчелы и тех действий, которые нужно в данной ситуации предпринять были получены следующие варианты ответов: 20 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью предположили, что будут вытягивать жало и прикладывать подорожник; 10 % испытуемых предпочитают обработать рану йодом; 15 % школьников не обратят на это внимание и пойдут дальше; 10 % учеников воспользуются специальным кремом от укуса пчел; 5 % - вытащат жало и обработают рану водой; 10 % старших школьников с интеллектуальной недостаточностью пойдут сразу в поликлинику; 15 % опрошенных позвонят маме и пойдут домой; 15 % испытуемых предположили, что будут плакать от боли и звать на помощь.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью осведомлены о первой помощи при укусе пчел, но не могут полученные знания выстроить в нужной последовательности и большинство ответов можно назвать частично верными. Ряд ответов являются неверными, но стереотипно таковыми считаются (например, обработка места укуса йодом).

Интересными были ответы детей с интеллектуальной недостаточностью при разборе ими ситуации о необходимости использования головного убора в лесу. 15 % учащихся не надевали бы головные уборы, не пояснили свой вариант ответа, 85 % испытуемых сказали, что наденут головной убор, чтобы не напекло солнце, клещи не упали с дерева и не укусили.

Аналогичными можно назвать результаты ответов испытуемых на вопрос о необходимости надевания брюк и рубашки с длинными рукавами даже в жаркую погоду в лес. Только 20 % учеников сказали, что не наденут длинные брюки и рубашку с рукавами, но не смогли аргументировать свой ответ. 80 % старших школьников с интеллектуальной недостаточностью объяснили, что наденут перечисленную в задании одежду, чтобы защитить себя от веток, клещей и змей.

При ответе на вопрос о том, какие животные живут рядом с человеком и несут опасность, 35 % учеников с интеллектуальной недостаточностью перечислили домашних животных и назвали в качестве вероятной угрозы вероятность укусов и царапаний. 35 % испытуемых перечислили традиционных диких животных (медведи, змеи, волки, лисы), которые так же могут укусить. Один из опрошенных в качестве вероятной

опасности назвал возможность заражения бешенством после укуса дикого животного. 25 % старших школьников с интеллектуальной недостаточностью назвали крыс и мышей, которые вредят хозяйству и переносят различные инфекции, 5 % испытуемых указали на комаров, которые пьют кровь. Как видно, старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью в большинстве достаточно хорошо информированы о потенциальной опасности от животных, проживающих рядом с человеком.

**Заключение.** Таким образом, проведенное экспериментальное изучение особенностей сформированности основ безопасности жизнедеятельности у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью показало наличие недостаточно точно сформированных и дифференцированных знаний основ безопасности жизнедеятельности по всем изученным темам: безопасное поведение во дворе, места особой опасности, природа и человек, опасные животные, опасные погодные явления, безопасность на воде. Данная ситуация демонстрирует необходимость проведения дополнительной специально организованной педагогической работы по формированию у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью знаний основ безопасности жизнедеятельности, а также умений по использованию полученных знаний в реальной действительности.

**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. Данченко, С.П. Сборник ситуационных задач по курсу основ безопасности жизнедеятельности / С.П.Данченко. - СПб.: СПбАППО, 2006.-184 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Трусова Е.Ю.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кухаренко Т.С., старший преподаватель

**Введение.** В настоящее время проблема развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной, так как развитая устная речь у детей с особенностями психофизического развития является одним из условий эффективности их обучения и залогом их дальнейшей социализации в обществе. С каждым годом жизнь предъявляет всё более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям: неуклонно растёт объём знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это основное условие успешного обучения. Ведь благодаря речи совершается развитие отвлечённого мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли.

Изучение становления речи в онтогенезе является актуальным направлением в науке. Актуальность проблемы обусловлена отсутствием единой концепции, касающейся механизмов, лежавших в основе овладения ребёнком речью, и общепризнанного подхода к изучению формирования речи как высшей психической функции человека. Выявление закономерностей овладения ребёнком системой языка, начиная с раннего периода онтогенеза, имеет важное теоретическое значение, поскольку эти знания позволяют понять общие принципы когнитивного развития человека. При исчерпывающем изучении грамматических, лексических, акустических аспектов детской речи во-

прос о роли взрослого в становлении речевой функции, в раннем речевом развитии ребёнка является менее изученным.

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность. Создание единой национальной системы раннего выявления отклонений развития у детей, своевременной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обусловлено целым рядом факторов.

**Основная часть.** Изучение научно-методической литературы и проведенное нами экспериментальное исследование подтверждают важность и актуальность данной работы.

В специальной литературе вопросы диагностики, профилактики и коррекции отклонений в развитии речи у детей раннего возраста освящены многими авторами Н.М. Аксариной, Е.Ф. Архиповой, В.П. Балобановой, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Кирилловой, Е.М. Мастюковой, Н.Н. Матвеевой, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печорой, Ю.А. Разенковой, Т.Б. Филичевой, Э.Л. Фрухт и другие [1].

Положения Л.С. Выготского [2] о сложном динамическом взаимодействии факторов органического, социального, субъектного порядков в развитии ребенка при разных вариантах нарушений развития, а также значимость раннего возрастного периода для формирования полноценной, социализированной личности, делают приоритетным выбор раннего этапа дизонтогенеза с целью его изучения, теоретического и практического обоснования путей оказания эффективной коррекционно-педагогической помощи ребенку раннего возраста в компенсации нарушений и социальной адаптации. Исследователями доказана уникальность младенческого и раннего возраста для эффективной коррекции нарушений развития (А.А. Катаева, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюнова, Е.Ф. Рау и др.).

На современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с сособеностями психофизического развития, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью, большинство которых являются контингентом вспомогательных школ. Большой вклад в анализ и исследование речи детей с интеллектуальной недостаточностью внесли такие исследователи как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Р. И Лалаева, А. Бине, Т. Симон и другие [3].

С целью изучить особенности формирования речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в октябре-декабре 2019 года на базе ГУО «Хайсовский я/с» и ГУО "Специальный детский сад № 1 г. Витебска" было проведено экспериментальное исследование, в котором приняло участие 32 ребёнка.

В процессе обследования создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), свойственных дошкольникам. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет. Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов.

По результатам наших исследований было отмечено, что в дошкольном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью недоразвитие всех сторон речи: смысловой, грамматической, звуковой, а также бедностью словаря. Таким образом, нарушение речи у детей с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер, то есть нарушенными оказываются все компоненты речи, такие как фонематический слух, звукопроизношение, лексико-грамматический строй и связная речь.

Развитие связной речи у данной категории детей, как и развитие других компонентов речи, осуществляется замедленными темпами и отличается характерными качественными особенностями. Недостатки и отставание становления устной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью приводят к трудностям овладения всей школьной про-

граммой, затрудняет коммуникацию детей и отрицательно влияет на личностные качества, поэтому необходимо проводить коррекционную работу по формированию связной речи.

***Заключение.*** Можно сделать следующий вывод по результатам нашего исследования. На основе данных, полученных нами в ходе эксперимента, мы сделали ряд выводов о развитии коммуникативной деятельности у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии.

По результатам эксперимента мы определили, что для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 6-7 лет наиболее характерной является ситуативно-деловая форма общения, т.е. общение со взрослым проще и естественнее для них происходит на фоне деловых контактов. Внеситуативные формы общения у них развиты крайне слабо: они обычно пренебрегают познавательными контактами и беседами на личностные темы. Лишь у немногих дошкольников с интеллектуальной недостаточностью 7 годам начинает преобладать внеситуативно-познавательная форма общения.

Проведенный исследовательский анализ позволил разработать методические рекомендации по развитию речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, приемом развития связной речи был выбран пересказ. Подобранные задания позволяют формировать и совершенствовать устную речь детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Список цитированных источников:**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб.для студ. дефектол. фак. педвузов. / А.К Аксенова – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред.А.М. Матюшкина – М.: Педагогика, – 1983. – 368 с.

3. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников / Г.В. Кузнецова. // Дефектология, 1976. – №3. – С. 78-82.

## ПРОБЛЕМА ПОЛИСЕМИИ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Шамаева Ю.Е.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кухаренко Т.С., старший преподаватель

В настоящее время приобретают особую значимость вопросы речевого развития при обучении детей младшего школьного возраста, так как в учреждениях образования среди учащихся все чаще встречается низкий уровень речевого развития, сопровождающийся слабыми речевыми умениями на лексическом уровне и бедным словарным запасом. Можно отметить, что особо остро у детей с общим недоразвитием речи выражена недостаточная сформированность всех языковых структур. Так же в большей или меньшей степени у них оказывается нарушенными произношение и различие различных звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, а, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная речь [1].

Анализ научно-методической литературы показал, что большинство исследователей отмечают у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи частые повторения одних и тех же слов в устных высказываниях, слабое представление о прямом смысле слов, трудности с подбором синонимов. Наиболее проблематичными детьми данной категории, в связи с ее неоднородностью по степени проявления речево-

го дефекта, являются дети с 3-им уровнем речевого развития, психолого-педагогической характеристикой которых является развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики [2].

Опыт учителей-практиков показывает, что для формирования полноценной речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи, 3-го уровня речевого развития необходимо расширить объем словаря, точность понимания и употребления слов и структуры их значений. Решить поставленные задачи позволит правильное восприятие и использование в устной и письменной речи младших школьников явления полисемии. В словарях русского языка полисемия раскрывается как многозначность, многовариантность, то есть наличие у слова (единицы языка, термина) двух и более значений, исторически обусловленных или взаимосвязанных по смыслу и происхождению. В современном языкознании выделяют грамматическую и лексическую полисемии. В нашем исследовании под полисемией имеется в виду, прежде всего многозначность слов как единиц лексики. Лексическая полисемия – это способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности, ассоциативно связанных между собой и образующих сложное семантическое единство.

Для того, чтобы учащиеся поняли многозначное слово, необходимо его толкование по модели. В сознании детей значение слова неразрывно связано с окружающими словами и ассоциируется с уже известными ранее словами.

В сентябре 2019 года нами был проведён эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска», в котором приняли участие учащиеся начальных классов в возрасте 7-9 лет. Количество участников эксперимента – 20 человек (10 из которых имеют нормальное речевое развитие, а остальные 10 – общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития). Целью экспериментального исследования было изучение особенностей овладения многозначной лексикой детьми младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием и с нарушенным.

Исходя из анализа психологической и лингвистической литературы, для исследования уровня владения многозначной лексикой детьми младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием и с нарушенным, нами была выбрана методика Е.Е. Дебердеевой. При выборе и разработке методики исследования мы учитывали следующее:

1. Дети не всегда точно воспринимают и понимают значение слово-полисемант, и затрудняются в осознании слов в переносном значении.

2. Дети младшего школьного возраста наиболее восприимчивы к изучению языка.

3. Ведущими психическими процессами усвоения многозначной лексики являются: восприятие, память, мышление.

Экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях на материале 5 многозначных слов (среди них – слова повышенной многозначности). Источниками дидактического материала служили действующие учебники русского языка и литературного чтения, а также лексикографические источники. В равных пропорциях отобраны многозначные существительные и глаголы. Изучение особенностей овладения многозначной лексикой проводилось по ассоциативной методике (свободный ассоциативный психолингвистический эксперимент с регистрацией первичного ответа). Для обработки полученных данных был составлен (в соответствии с «Толковым словарем» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой) список значений каждого используемого полисемичного слова.

В результате проведённого экспериментального исследования нами были получены следующие данные результатов свободного ассоциативного психолингвистического эксперимента с регистрацией первичных ответов детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) свидетельствующие о том, что 5 детей с нормальным речевым развитием по 6 предложенным словам-стимулам назвали 190 прямых значений. В тоже время 5 детей (50%) с общим недоразвитием речи

предложили только 124 ассоциации, что составляет 65% от показателей первой группы детей. Уровень владения многозначной лексикой по прямому значению слов «жизнь» и «сидеть» детьми обоих групп совпадает более чем на 80%, по слову «видеть» наблюдается минимальное совпадение при сопоставлении групп – 50%. В целом, несмотря на то, что дети с нормальным речевым развитием показали результаты выше, нежели их сверстники с нарушенным речевым развитием, нельзя говорить о какой-либо значительной разнице. Но и проигнорировать её не предоставляется возможным.

Нельзя не отметить, что дети с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) в большинстве случаев не справились с заданием на актуализацию слов-ответов переносного значения на слова-стимулы. Ими были предложены 6 ассоциаций переносного значения только к слову-стимулу «хлеб». В то время как дети с нормальным речевым развитием предложили по всем словам-стимулам 40 вариантов, в том числе к слову «хлеб» – 12 вариантов. Следует так же отметить, что общее количество переносных значений слов-стимулов снизилось как по первой группе детей – на 90%, так и по второй группе – на 95%.

Таким образом, подтверждается выдвинутая нами гипотеза о том, что словарный запас и общие лексические умения детей с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) находятся на низком уровне.

Подводя итог, можно сделать вывод, что дифференцированные показатели владения многозначной лексикой детьми с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) и детьми с нормальным речевым развитием свидетельствуют о том, что дети второй группы отстают по подбору прямых значений слов на треть (35%) от детей с нормальным речевым развитием, по переносному значению – на 80%. Было отмечено, что дети с нарушенным развитием речи пользуются только обиходно-бытовой речью, что резко ограничивает их словарный запас и возможности реализации всего потенциала многозначной лексики. У таких детей слово имеет одно конкретное значение, чаще всего прямое.

**Список цитированных источников:**

1. Соловьёва, Л.Г., Градова, Г.Н. Логопедия: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. / Л.Г. Соловьёва, Г.Н.Градова, – М.: Юрайт, 2016. – 208 с.

2. Иомдин, Б.Л. Многозначность в задачах по русскому языку / Б.Л. Иомдин // Русская речь. – 2019. – № 2. – С. 94-111.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОМОТОРНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Якшигулова К.А.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;
Швед М.В., старший преподаватель

**Введение.** Проблема развития мелкой моторики на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, так как именно изобразительная деятельность способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук. Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи. Анализ и синтез при обработке информации в

центральной нервной системе обеспечивает сознательный отбор наиболее отточенных моторных функций. Ребенок осознает, что при улучшении моторных функций он чувствует себя более комфортно в любой ситуации, в любой среде.

Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие специалисты считают, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов интеллектуальной недостаточности. Данные специалисты отмечают, что движения пальцев рук у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью неуклюжи, некоординированные, их точность и темп нарушены.

**Основная часть.** Рисование рассматривалось исследователями Морозовой Н.Г., Петровой В.Г. в разных аспектах: и как средство педагогического воздействия, и как средство психолого-педагогического изучения ребенка, как средство определения степени интеллектуальной недостаточности. Современная специальная психология и педагогика в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируется на использование изобразительной деятельности в процессе обучения и воспитания, учащихся с интеллектуальной недостаточностью. И.А. Грошенков, Т.Н. Головина, М.Н. Нудельман, Н.П. Павлова, Ж.И. Шиф и другие специалисты считают, что для того, чтобы изобразительная деятельность стала средством коррекции и развития мелкой моторики обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, она должна быть организована с учетом закономерностей их развития, своеобразия мелкой моторики. Кроме того, система коррекционной помощи должна быть систематической и целенаправленной.

Экспериментальное исследование особенностей развития мелкомоторных действий у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проходило с марта по май 2019 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В исследовании принимали участие 12 школьников первого класса, в возрасте 7–8 лет (F70).

В процессе экспериментального исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседа с учителем, изучение документации: заключение ПМПК, характеристики, дневники наблюдений; методики «Рисование ножницами», «Пластилиновые узоры», «Рисование по замыслу», «Деревья из бумажных лент».

Для определения уровня развития мелкой моторики при разметке бумаги по шаблону и работе с ножницами, сформированности операции обведения и вырезывания использовалась методика «Рисование ножницами». Анализ результатов данной методики показал, что на высоком уровне находятся 2 первоклассника, что составляет 16,7% от всего количества испытуемых. 4 первоклассника справились с заданием на среднем уровне, что составляет 33,3 % от всего количества испытуемых.

Так, школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при работе с ножницами и разметки бумаги по шаблону, ножницы держат правильно, но испытывают трудности при сжимании, разжимании их, при регулировании силы нажима. Причина указанных трудностей в несформированности мелкой моторики у младших школьников при работе с ножницами, в недостаточной силе и точности движений пальцев рук, их координированности. При выполнении задания движения пальцев рук неловки, напряжены, слишком замедленны, что свидетельствует об отставании в моторном развитии.

На низком уровне с заданием справились 5 учащихся, что составило 41,7% от всего количества учащихся. Данные учащиеся них неправильно держат ножницы, вырезывают бумагу кончиками ножниц, шаблон при обведении соскальзывает, линия разреза не совпадает с линией разметки. Разрез по прямой линии делают не одним нажимом, а несколькими, линия получается неровной, с «зубцами», вместо острых углов получаются закругленные.

Проведение методики «Пластилиновые узоры» показало, что очень низкий результат показал 1 ребенок, что составило 8,3% от всего количества испытуемых, т. к. он отказался от выполнения задания. Миша С., все задания выполняет только с помощью учителя, если помощи нет, от выполнения отказывается. Ножницы сам не держит, не

вырезывает, не сгибает. Из данной таблицы видно, что на высоком уровне с заданием справились 2 учащихся (16,7%). Анализ результатов свидетельствует, что у 5 учащихся с интеллектуальной недостаточностью (41,7% школьников от всего количества испытуемых) отмечается средний уровень развития мелкой моторики. У данных учащихся при работе с пластилином были выявлены следующие особенности: они не могут отделять от общего куска нужное количество пластилина, поэтому нарушается пропорция, и соразмерность деталей и колбаски получаются то слишком тонкие, то слишком толстые. Низкий уровень развития мелкой моторики показали 4 ребенка (33, 3 % школьников). У учащихся движения рук неловки, слабы, отсутствует координированность действий обеих рук, у них не сформированы операции раскатывания и вдавливания, поэтому теряется форма образца, они испытывают трудности при склеивании деталей.

Анализируя методику «Рисование по замыслу» видно, что 3 ученика (25 %) выполнили задание на высоком уровне. Представленные данные, свидетельствуют, что у 4 школьников (33,3 % учащихся) средний уровень развития мелкой моторики. Низкий уровень наблюдается у 4 младших школьников (33, 3% учащихся). Результаты показали, что школьники не могут держать карандаш, кисть, не регулируют силу нажима, не справлялись с ритмичными повторениями однородных движений. От работы отказался 1 ребенок, что составило 8,4% от количества испытуемых.

**Заключение.** Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по изобразительной деятельности испытывают трудности при разметке шаблона на бумаге, при работе с ножницами, с пластилином, нет или слабо развиты навыки держания карандаша, кисти. Нет навыка повторения однородных движений, удержания направления движения, совсем плохо развит навык работы с бумагой. Причины этих трудностей заключаются в недостаточном уровне развития мелкой моторики рук, точной пластичности, силы движения пальцев, в слабости, напряженности, некоординированности мелких движений.

Для того чтобы сделать все задания доступными и легко выполнимыми, необходимо проведение специально организованной работы по коррекции и развитию мелкой моторики у учащихся с нарушением интеллекта.

Для преодоления всех указанных выше нарушений в развитии мелкой моторики у учащихся необходимо проведение специально организованной коррекционной работы, направленной на совершенствование моторной сферы детей: системы зрительно-двигательных координаций, мелкой моторики обеих рук, дифференцированности, силы, точности, сочетаемости движений.

**Список цитированных источников:**

1. Грошенков, И. А. О преподавании рисования во вспомогательной школе: Методические рекомендации и планирование / И. А. Грошенков. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 48 с.

Перова, М. Н. Практическая и умственная деятельность детей – олигофренов / М. Н. Перова. – М.: Просвещение, 2001. – 158 с.

# ЧАСТЬ III
# ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

**Александрова С.А.,** магистр искусствоведения, учитель музыки
(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина»)
**Ананченко Г.В.,** канд. пед. наук, профессор
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современное образовательное пространство характеризуется быстрым распространением нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и ориентацией на приобщение человека к мировым ценностям. Эти тенденции предполагают существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей, а также требуют от педагогов готовности к осуществлению инновационной деятельности, в том числе и на занятиях художественно-эстетической направленности. Инновационная деятельность учителя, по сути, является процессом, направленным на переход результатов научных исследований либо научно-технических достижений в практическую образовательную деятельность.

Готовность к инновационной деятельности предполагает совокупность качеств учителя, определяющих его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения. Составляющими готовности к инновационной деятельности являются следующие:

- наличие мотива включения в эту деятельность, который придает ей смысл;
- комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования,
- совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет учитель, то есть компетентность в области педагогической инноватики [1, с. 29-30].

Инновационный потенциал личности, кроме того, характеризуется и таким основными параметрами, как творческая способность генерировать новые представления и идеи, открытость личности новому, а также культурно-эстетическая развитость и образованность.

Деятельность учителя музыки является творческой и разноплановой по содержанию и формам, что обусловлено самим уроком музыки как уроком искусства. Очевидно, что уроки музыки и факультативные занятия музыкальной направленности стимулируют творчество педагога, побуждая его продуцировать новые идеи и, что более важно, проектировать и моделировать их в практических формах. Таким образом, инновационная деятельность учителя музыки является результатом его педагогического творчества. Эта деятельность может быть направлена на:

- обновление задач и видов музыкально-педагогической деятельности, интеграцию содержания художественных учебных дисциплин, и их соответствующую дидактическую разработку;

- использование в образовательном процессе инновационных технологий;

- творческое изменение стиля и содержания своей деятельности согласно инновационным подходам в области музыкальной педагогики;

- планирование и осуществление самосовершенствования, предупреждение профессиональных деформаций [2, с. 86].

Инновационная деятельность учителя музыки, как правило, включает в себя прогрессивные образовательные технологии, творчески адаптированные к целям, задачам, содержанию и характеру образовательной деятельности на уроках музыки и факультативных занятиях музыкальной направленности. В современной образовательной практике учителя музыки широко используют следующие инновационные технологии: «творческая мастерская», метапредметные технологии, технологии проектного обучения, мультимедийные технологии, а также технологии event-менеджмента.

Творческая мастерская принадлежит к группе личностно-ориентированных технологий. Она нацелена на раскрытие индивидуальности учащихся, развитие их творческих способностей. Основным способом учебного взаимодействия выступает моделирование художественно-творческого процесса в таких видах деятельности как импровизация, сочинение и досочинение музыкальных фрагментов, пластическое интонирование под музыку.

Метапредметные технологии позволяют учителю музыки реализовать новый подход к образованию, при котором ученик не только овладевает системой знаний, но и усваивает универсальные способы действий. Суть технологии заключается в развитии таких умений и навыков, которые могут быть использованы в различных областях деятельности. К ним относятся умения наблюдать за явлениями жизни и искусства, видеть общее и различать специфику, воспринимать окружающий мир во всем его социальном, культурном, природном и художественном многообразии.

Проектная деятельность в музыкальном образовании обеспечивает высокую заинтересованность учащихся исследуемом вопросе, его глубокую проработку и имеет своей целью достижение реального, воплощённого в той или иной форме результата. Подготовка и проведение музыкальных гостиных, филармоний, концертно-развлекательных программ способствуют развитию творческих способностей учащихся, их умений работать в команде и воспитывают ответственность за результат.

Среди инновационных технологий, используемых на уроках музыки и факультативных занятиях музыкальной направленности, широко распространенным вариантом являются мультимедиа технологии как средство интенсификации образовательного процесса. В.С.Зайцев отмечает, что технология мультимедиа как особый вид компьютерной технологии, объединяет в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую – речь, музыку, видеофрагменты, анимацию [3, с. 19]. Создание презентаций о творчестве любимых композиторов, исполнителей, изучаемых произведениях, делает процесс обучения личностно значимым для учащихся, а использование мультимедийных технологий позволяет с помощью современных компьютерных средств акцентировать внимание детей на важных элементах изучаемого материала.

Образовательный процесс на уроках музыки характеризуется необходимостью максимального эмоционального вовлечения учащихся в различные виды музыкальной деятельности. Педагогический потенциал event-технологий (*от англ. «event» - событие*) особенно востребован на уроках и факультативных занятиях художественно-эстетической направленности, так как способствует реализации личностных интересов и потребностей, формирования позитивного отношения к миру, а также творческой самореализации учащихся. Включение в образовательный процесс event-технологии, позволяет превратить привычные, традиционные мероприятия в события, которые остав-

ляют глубокий след в памяти, дают первоначальный творческий импульс, который потом будет поддерживаться на протяжении всего обучения в учреждении образования.

Таким образом, инновационная деятельность учителя музыки обусловлена требованиями, предъявляемыми к современному уроку музыки, и является результатом педагогического творчества учителя, вызванного целенаправленным поиском возможностей для воплощения новых идей. Реализация этой деятельности возможна при наличии у педагога знания и практического владения современными образовательными технологиями, позволяющими творчески преобразовывать содержание своей деятельности согласно инновационным подходам в области музыкального образования.

**Список цитированных источников:**

1. Лазарев, В.С. Творчество и инновационная деятельность учителя / В.С.Лазарев // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. - №2. – С.24-32.

2. Завалко, Е.В. Концептуальная модель инновационной деятельности учителя музыки / Е.В.Завалко // Веснік МДПУ імя І.П.Шамякіна. – 2013.- №1(38) – С.83-89.

3. Зайцев, В.С. Мультимедийные технологии в образовании :современный дискурс / В.С. Зайцев. – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2018. – 30 с.

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ УРОКИ МУЗЫКИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РАБОТЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аликсиевич М.А., Кущина Я.Н.,** студенты 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кущина Е.А., доцент

Современная музыкальная педагогика уделяет вопросам эстетического воспитания большое внимание. Она строится на принципе единства обучения и воспитания и ставит, прежде всего, задачу развития в человеке духовного богатства творческих сил и художественных способностей. Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет художественная деятельность, которая способствует формированию активного, творческого отношение человека к труду и к жизни [1, с. 9].

Таким образом, цель занятий искусством с детьми – пробуждать творческие силы, воспитывать любовь к прекрасному, любовь к искусству.

Формирование интереса к музыке, как воспитание любви к прекрасному, находит наиболее яркое воплощение на творческих, нетрадиционных уроках музыки, которые задействуют все достижения психолого-педагогических методов обучения и воспитания, создавая при этом творческую атмосферу с элементами своеобразия и необычности, вдохновляющими детей к самостоятельному открытию волшебного мира музыки.

Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру [2, с. 530]. Нетрадиционные уроки необычны по замыслу, организации, методике проведения. Они нравятся учащимся. П.И. Подласый пишет, что практиковать такие уроки следует всем учителям. Но превращать их в главную форму работы, вводить их в систему нецелесообразно. Нетрадиционные уроки не заменяют традиционные уроки, а дополняют их, вносят оживление, разнообразие, повышают интерес, способствуют совершенствованию учебного процесса [3].

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нетрадиционных уроков. Их название дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нетрадиционных уроков: Урок – деловая игра, Урок – пресс-конференция, Урок –

творчества, Урок – взаимообучения учащихся, Урок – концерт, Урок – ролевая игра, Урок – конференция, Урок — сказка, Урок – семинар, Урок – вернисаж, Урок – диспут, Урок – экскурсия, Урок – путешествие, Урок «Что? Где? Когда?».

Остановимся на некоторых наиболее распространенных и используемых типах уроков.

*Музыкальная викторина* – эффективный способ заинтересовать детей музыкой, развить их художественный вкус. Викторина обобщает знания детей о музыке, композиторах, жанрах музыкального искусства. Как правило, каждый вопрос викторины записывают на отдельную карточку. Лучше, когда задания, связанные с определением звучащей музыки, будут чередоваться с устными вопросами. Это сделает викторину разнообразнее, повысит активность детей. Виды музыкальных викторин могут быть самыми различными, например: «Угадай мелодию», «Что вы знаете о композиторе?» и т.д.

*Урок-путешествие* является одной из универсальных педагогических технологий, которая с успехом может адаптироваться к любому содержанию, а также использоваться во взаимодействии с любой возрастной группой учащихся. В основе ее находится технология коллективной творческой деятельности. Такие уроки направлены на развитие мировоззрения, познавательных интересов и потребностей, эмоциональной сферы участников педагогического процесса. Они содействуют систематизации знаний. Урок-путешествие – это занимательно-познавательный турнир-викторина, который состоит из этапов (станций), по которым путешествуют участники в определенной последовательности. На каждом этапе учащимся предлагаются вопросы, задания в соответствии с темой урока и оценивается выполнение. Чаще всего уроки-путешествия являются тематическими, то есть содержание вопросов всех этапов определяется данной темой, проблемной. Например: «Путешествие в страну концерт», «По страницам жизни и творчества П.И. Чайковского» и др. [1, с. 95].

*Урок-конкурс* – это соревнование на лучшее выполнение задания. Он обеспечивает условия, в которых каждый участник может проверить свои знания, умения, способности. Для оценки каждого элемента творческого и практического задания выбирается жюри. При оценке учитывается время, использованное на выполнение задания, умение рационально организовать свою деятельность. Перед началом конкурса участников знакомят с условиями, проводится жеребьевка. В конце конкурса подводятся итоги.

Можно провести конкурс на лучшее исполнение песни, конкурс художественной самодеятельности среди детей, конкурс инсценированной песни.

*Уроки-праздники.* На таких уроках музыки учитель знакомит детей с некоторыми обрядами и обычаями белорусского народа. Например: «Бабка казкі пляце чарауніцаю» на белорусском языке с использованием народных песен, «Жніво», «Паза-абрадавая паэзія».

*Устный журнал*. Тематические журналы посвящаются жизни и деятельности выдающихся людей – композиторов. На страничках журнала могут выступать приглашенные гости. Отдельные страницы могут заполняться творчеством самих детей: исполнение песен, музыкальных произведений, выполнение рисунков, чтение стихов. Каждая посвящается раскрытию вопроса данной темы. Новая страничка открывается под музыку. Открывает и ведет журнал учитель или ведущий. Например: «М.И. Глинка», «Правила музыкального этикета» [4].

Рассмотрев программу по музыке, мы определили место нетрадиционных уроков музыки в начальных классах, выделив темы уроков, на которых, по нашему мнению, можно применять нетрадиционные формы занятий по музыке в начальной школе. Также обобщающие уроки в конце каждой четверти лучше проводить нетрадиционно.

Повысить эффективность каждого урока – это значит сделать его событием для детей; ярким, эмоционально окрашенным, наполненным творческой деятельностью са-

мих учащихся. Нестандартные формы уроков вносят разнообразие в процесс обучения, что немаловажно, так как важнейшим средством повышения эффективности урока, является многообразие видов деятельности. Младшие школьники усваивают материал лучше, если уроки разнообразны.

Таким образом, применение нетрадиционных подходов в череде обычных уроков поможет на более высоком эмоциональном и интеллектуальном уровне прийти к цели музыкального воспитания и воспитания в целом. Нетрадиционные уроки музыки удерживают интерес к занятиям и повышают активность учащихся. Они содействуют: формированию интереса к музыке; овладению новыми способами музыкальной деятельности; развитию логического мышления и памяти, познавательной активности учащихся, творческих способностей детей; приобщению к национальным традициям, формированию интереса к родной культуре и богатому музыкальному наследию народного и профессионального творчества белорусского народа.

**Список цитированных источников:**

1. Чепуров, В.Н. Музыка в школе. / В.Н. Чепуров. - 2-е изд. – М.: Просвещение – 1983. – 170 с.

Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

2. Землянский, Б.Я. О музыкальной педагогике. / Б.Я.Землянский. – М.: Музыка, 1987. – 230 с.

3. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн./ И.П. Подласый. – М.: Гуманитарное издание центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.

4. Жавина, О., Зац, А. Музыкальное воспитание: поиски и находки. / О. Жавина, А. Зац // Искусство в школе, 2003, №5.

## БЕЛОРУССКАЯ МУЗЫКА КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Борисенок А.С.,** магистрант,
**Жукова О.М.,** канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Судьба настоящего и будущих поколений во многом зависит от воспитания патриотизма. Наши молодые современники должны не только обладать должным объемом знаний, но стать зрелыми духовно и интеллектуально. На современном этапе развития общества возникла острая необходимость в патриотическом воспитании младших школьников на основе отечественных произведений искусства, художественном творчестве белорусского народа. Урок музыке в этой связи имеет широкие возможности. В рамках уроков музыки национальное белорусское искусство способно воспитывать в молодом поколении качества во все времена, отличавшие характер белорусского человека: доброту, открытость, достоинство, сострадание, благородство.

Начиная с первого класса, на уроках музыки закладываются основы патриотизма, нравственности и доброты. К четвертому году обучения накапливается определенный багаж знаний и происходит обобщение опыта, у учащихся формируется представление о роли музыки в отражении исторических событий. В связи с этим белорусский музыкальный материал, как фольклорный, так и композиторский может стать основой для патриотического воспитания младших школьников.

С первого класса учащиеся входят в многообразный мир музыкальной культуры посредством доступных им интонаций песен, танцев и маршей. Особое значение имеет разучивание колыбельных песен, так как «колыбель» – это Родина, место происхождения самого народа. Несомненно, важным для учащихся становится первоначальное знакомство с духовной музыкой, которая дает возможность осваивать духовно-нравственные ценности. Родные белорусские интонации простейших народных попевок, деятельность в процессе игры на народных инструментах и в целом народное художественно-музыкальное творчество являются тем фундаментом, на котором возможно воспитать лучшие человеческие качества, любовь к семье и родной земле. Все это отражено в существующей программе по музыке.

Обратим внимание на пособие для учителей учреждений общего и среднего образования, авторами которого являются Е.Г. Гуляева, В.В. Ковалив, М.Б. Горбунова [1]. Данное издание представляет собой примерное календарно-тематической планирование по предмету «Музыка 1-4 классы», где особое внимание уделяется знакомству с историей и культурой белорусского народа. В планировании уроков музыки и подборе музыкального материала коллектив авторов отражает стремление всех педагогов-музыкантов заложить в сознании младших школьников основы патриотизма, нравственности и доброты. Музыкальный материал, представленный в учебно-методическом комплексе, тесно переплетается с жизнью, бытом, народными традициями. Жанры песенного и инструментального музыкального творчества, народные праздники рассматриваются в широком жизненном контексте, в тесной связи с историей, природой и жизнью белорусского человека.

Вызвать интерес к народной музыке, к музыке белорусских композиторов, по нашему мнению, значит заложить фундамент патриотического воспитания младших школьников. Знакомство с народными традициями, обычаями, праздниками, приобщение к ценностям народного творчества, способствует развитию уже имеющегося у учащихся жизненно-музыкального опыта. Фольклорный материал способен увлечь школьников, так как в нем воплощается не просто прошлое культуры, но и нравственные свойства и способности человеческой души.

В начальной школе уделяется особое внимание фольклорным праздникам. В программу включено знакомство с традициями и обычаями таких народных праздников как: «Купалле», «Масленіца», «Гуканне вясны», «Саракі», «Каляды», где полезно использовать народные игры с пением и движением. Например, детские игры «Волк и овечки», «У медведя во бору», «Гуси-лебеди», а также обрядовые действия и праздничные игрища (во время праздников «Коляды», «Купалле» и другие). Такие игры развивают интерес к пению, память, чувство ритма, умение правильно передавать мелодию. В играх такого плана младшие школьники учатся передавать в движении художественный образ. Но самое главное – народная песня через игру входит в быт семьи, в которой воспитываются учащиеся. В народных играх школьники учатся общаться, приобщаются к народным традициям, проявляют взаимовыручку, знакомятся с малыми жанрами народного творчества.

Особый акцент в программе по музыке делается на приобщение к народной музыке и на изучение традиций через разучивание народных песен. Педагогическая практика свидетельствует о том, что такие белорусские песни как «Сел жучок на сучок», «Перепелочка», «Ох, і сеяла Ульяніца лянок» изучаются школьниками с удовольствием, быстро и надолго ими запоминаются.

Большое значение в патриотическом воспитании младшего школьника имеет знакомство с историей Отечества, его историческим наследием. Великие события в истории, славные деяния предков всегда были в числе важных социализирующих факторов. На этом этапе особый смысл приобретают произведения белорусских композиторов. Школьники разучивают исторические, военные песни, слушают легенды, рассказы о героях Отечества, знакомятся с крупными музыкальными произведениями композиторов-классиков, отражающих различные исторические события.

Познакомив детей с песнями композиторов о родном крае, учитель музыки должен подчеркнуть необходимость любить и уважать свою Родину, бережно относиться к природе родного края. Это можно сделать на примере песен: «Зима» И. Лученка, «Родны Бусел» С. Галкиной, «Дуб» О. Чиркуна, «Явар и Калина» Ю. Семеняки, «Осенний рисунок» Я. Поплавской. Знакомство учащихся с биографиями белорусских композиторов И. Лученка, В. Оловникова, Е. Глебова, с исполнителями (ансамбль «Песняры», национальный академический народный хор имени Г. Титовича и другими) позволяют пополнить свои знания об известных личностях и понять, что все они неустанно трудились на благо Родины.

Урок музыки обладает большим потенциалом в развитии и воспитании патриотических чувств младших школьников, превращаясь в урок искусства, нравственно-эстетическим стержнем которого, является художественно-педагогическая идея, что позволяет учителю и школьнику осмысливать музыку сквозь призму общечеловеческих ценностей: добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, материнство, защита Отечества. Важно подчеркнуть, что педагогу-музыканту необходимо так планировать урок, чтобы он являл собою некую художественную целостность, а не последовательность видов деятельности. 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. Своеобразие музыкального материала предоставляет учителю возможность сделать выбор того произведения, который позволит ему реализовать свои возможности и учесть уровень подготовки детей.

Таким образом, патриотическое воспитание на уроках музыки несет в себе важные предпосылки для формирования музыкальной культуры, как неотъемлемой части духовной культуры школьников, что является целью общего музыкального образования. Включение художественного творчества белорусского народа и произведений белорусских композиторов в уроки музыки направлено на решение проблемы патриотического воспитания в начальной школе и является одним из путей ее решения.

**Список цитированных источников:**

1. Гуляева, Е.Г. Музыка 1-4 классы: примерное календарно-тематическое планирование / Е.Г. Гуляева, В.В. Ковалив, М.Б. Горбунова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uchebniki.by/bel/katalog/1-4-klassy/@sl/3 – Дата доступа: 11.01.2020.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Бровка А.С.,** студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

Для того, чтобы учащиеся младших классов смогли постигнуть все тайны музыкального искусства, важно не только познакомить их с элементами музыкальной грамоты и с комплексом средств музыкальной выразительности, но и дать представление о творчестве выдающихся композиторов. Все это возможно при условии грамотной и хорошо продуманной подачи этого материала учителем и создания им на уроке благоприятной творческой атмосферы. Одним из компонентов деятельности учителя музыки является вербальная (словесная) интерпретации музыкального произведения. Так, В.А. Сухомлинский указывал на то, что словом невозможно объяснить всю глубину музыки, но без него «нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств» [1, с. 27].

Одним из наиболее доступных и в то же время сильных средств воспитания детей является проведение уроков музыки, которые являются основной организационной формой систематического обучения детей младшего школьного возраста [2, с. 189].

Педагоги-музыканты постоянно сталкиваются с противоречиями в понимании учащимися музыкального языка, средств музыкальной выразительности, образной сферы произведений. Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъем сил, когда их хвалит учитель [3].

Одним из методов формирования эмоционально-образного восприятия музыки и активизации процессов художественного развития является метод *комплексного воздействия искусств*. Об этом говорят работы многих крупнейших деятелей педагогики. Этот метод осуществляется в условиях использования игрового элемента, стимулирующего творческую активность, и представляет целостную систему формирования качественно нового уровня эмоционально-образного восприятия у детей в художественно-творческой деятельности.

Исследования Л.Н. Мироновой подтверждают, что: «Деятельность органа зрения может возбуждать и другие органы чувств: осязание, слух, вкус, обоняние. Цветовые ощущения могут также вызывать воспоминания и связанные с ними эмоции, образы, психические состояния. Всё это называется - цветовые ассоциации, которые индивидуальны и накапливаются в процессе приобретения жизненного опыта» [4, с. 30].

Данная характеристика эстетических ассоциаций, вызываемых цветом, свидетельствует об эмоциональной отзывчивости субъекта на те или иные цветовые тона.

Психологическое воздействие цвета двоякое:

– первичное, благодаря которому мы воспринимаем среду или предмет и получаем какое-то впечатление (лёгкость, тепло, влажность);

– вторичное, воздействующее через ассоциации.

В группу респондентов вошли ученики 3 «Г» класса ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска» в количестве 27 человек, из них 14 девочек и 13 мальчиков в возрасте 8-9 лет. Основной эксперимент заключался в выборе учащимися ряда цветовых карт, вследствие прослушанных музыкальных произведений. Необходимо было подобрать цветовой индикатор эмоционального состояния, соответствующего характеру заданного для прослушивания музыкального произведения.

Закономерная связь между эмоциями и цветом позволила составить ряд цветовых индикаторов эмоциональных состояний, приведенных в таблице 1.

Таблица 1 – Индикаторы эмоциональных состояний

| | |
|---|---|
| Красный | торжественный, восторженный |
| Оранжевый | радостный, солнечный |
| Желтый | яркий, цветущий |
| Зелёный светлый | спокойный, весенний |
| Зелёный тёмный | пугающий, грозный |
| Голубой | прозрачный, небесный |
| Синий | уверенный, твердый |
| Сиреневый | нежный, добрый |
| Фиолетовый | тучный, тревожный |
| Песочный | спокойный, жаркий |
| Коричневый | глухой, деревянный |
| Чёрный | злой, коварный |

При работе над экспериментальной частью предполагалось, что детям свойственно особое отношение к музыке и цвету, которое обусловлено психофизиологическими закономерностями. Следовательно, музыкально-цветовое восприятие детей проявляется как спонтанная объективная в зрительных и слуховых представлениях эмоциональной реакции, которая зависит от характера музыкального произведения. Сначала был выстроен спектр оттенков, соответствующих различным эмоциональным состояниям, выражающих музыкальное восприятие эмоциональным отношением.

Детям 3 «Г» класса были представлены музыкальные произведения различных жанров. Прослушав произведение, учащийся должен был определить цветовое отношение, подобрать цвет по эмоциональному состоянию. Произведения представлены простые одночастные, без видимых динамических оттенков, без сложного эмоционального развития.

Таким образом было установлено, что в 3 классе процент правильного цветового восприятия музыки увеличивается от занятия к занятию, причем младшие школьники делают свой выбор быстрее, на интуитивном уровне.

В качестве продолжения педагогического эксперимента использовался комплекс специально разработанных уроков. От разнообразия музыкальных композиций зависело количество эмоциональных отношений и, следовательно, множество цветовых символов. Ключевым в эксперименте является множество эмоциональных состояний.

В ходе исследования было выявлено, что при систематической деятельности на уроках результат работы учащихся над музыкальным произведением претерпевает следующие изменения:

- рисунки учащихся всё более точно начинают отражать содержание музыкального произведения;
- цвета для эмоционального изображения, услышанного подбираются учащимися младших классов осознанно.

Этот прием художественного творчества, как и прием **«цвет-настроение»** позволяет детям через цвет отобразить настроение, характер музыки. Главное, что они уже не просто рисуют на заданную тему, а стараются использовать те средства выразительности, которые соответствуют характеру музыкального произведения, понимают, что цвет в рисунке имеет большое выразительное значение: светлые тона соответствуют светлому, нежному, спокойному настроению музыки; темные – тревожному, таинственному, яркие сочные краски – веселому, радостному характеру музыки.

**Список цитированных источников:**

1 Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М. : Концептуал, 2018. – 320 с.

2 Радынова, О.П. Музыкальное воспитание школьников / О.П. Радынова – М.: Просвещение, 2015. – 276 с.

3 Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 416 с.

4 Миронова, Л.Н. Учение о цвете / Л.Н. Миронова – Минск : Вышэйшая школа, 2013. – 463 с.

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

**Вашневская Н.В.,** учитель музыки
(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Сегодня особенно актуальна проблема увлечения компьютерными играми среди школьников, посещения ими социальных сетей и т.д. в ущерб учебе. Особенно сложно подрастающее поколение воспринимает классическую музыку, считая ее неким анахронизмом. Любовь к музыке не возникает сама по себе. И поэтому главная задача учителя музыки заключается в том, чтобы не просто раскрыть мир прекрасного, но и развить творческие способности ученика, предоставив ему возможности самореализации в полной мере [1].

Ведущим направлением развития творческих способностей школьников, на наш взгляд, является создание такой системы взаимоотношений, которая способствовала бы стимулированию разнообразной творческой деятельности.Вокальная студия является одной из форм организации таких взаимоотношений. Рассмотрим особенности функционирования вокальной студии на примере ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»

**Основная часть.** В начальной школе ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска» обучается 296 учащихся: в первом классе («А», «Б» и «В»), во втором («А» и «Б»), в третьем («А», «Б» и «В») и в четвертом («А», «Б» и «В»). Уроки музыки в вышеуказанных классах проводятся в соответствии с программой, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, а также примерным календарно-тематическим планированием на 2019 – 2020 учебный год.

Уроки музыки проводятся по расписанию занятий, утвержденному зам. директора по учебной работе Н.В. Каличенок. Для этого используется актовый зал площадью 97,89м$^2$. В нем имеются 2 входных двери и 6 окон ПВХ, занавешенных жалюзи. Звукоизоляция отсутствует, однако актовый зал оснащен техническим оборудованием (звукоусилительная аппаратура, плазменный телевизор) и музыкальными инструментами (фортепиано, цимбалы, баян, музыкально-шумовые инструменты).

Во внеурочное время младшие школьники занимаются в вокальных группах «Звонкие голоса» (руководитель – Е.Л. Калист) и «До-ми-соль-ка» (руководитель – И.А. Лемнев). Каждая из вокальных групп насчитывает до 15 участников.

Учащиеся начальной школы в свободное от учебы время занимаются вокалом в детских школах искусств (ДШИ), государственных учреждениях дополнительного образования (ГУДО) и вокальных кружках гимназии (рис. 1).

Таким образом, можно сделать вывод, что знания, полученные учащимися начальной школы на уроках музыки, позволили организовать качественную работу вокальных групп «Звонкие голоса» и «До-ми-соль-ка». Стремление учителя музыки раскрыть способности ученика и взаимодействовать в работе с руководителями вокальных групп позволяют применить еще одну форму работы.

Учащиеся младших классов, обучаясь в ДШИ, осваивают различные музыкальные инструменты. Кроме того, на базе гимназии более двадцати лет активно ведет свою работу объединение по интересам образцовый цимбальный оркестр (руководитель –. Н.В. Вашневская). Набор участников в оркестр осуществляется уже со второго класса. Данные о количественном составе обучающихся представлены в таблице 1.

Данные, представленные в таблице, позволяют отметить, что для учащихся начальной школы цимбалы являются наиболее востребованным музыкальным инструментом. Свои знания, умения и навыки, сформированные на занятиях в музыкальной

школе и в образцовом цимбальном оркестре, учащиеся применяют на уроках музыки и на занятиях в хоровом коллективе. Данный коллектив возник по инициативе учащихся, т.к. вокальные группы «Звонкие голоса» и «До-ми-соль-ка» не могли охватить своей работой всех желающих.

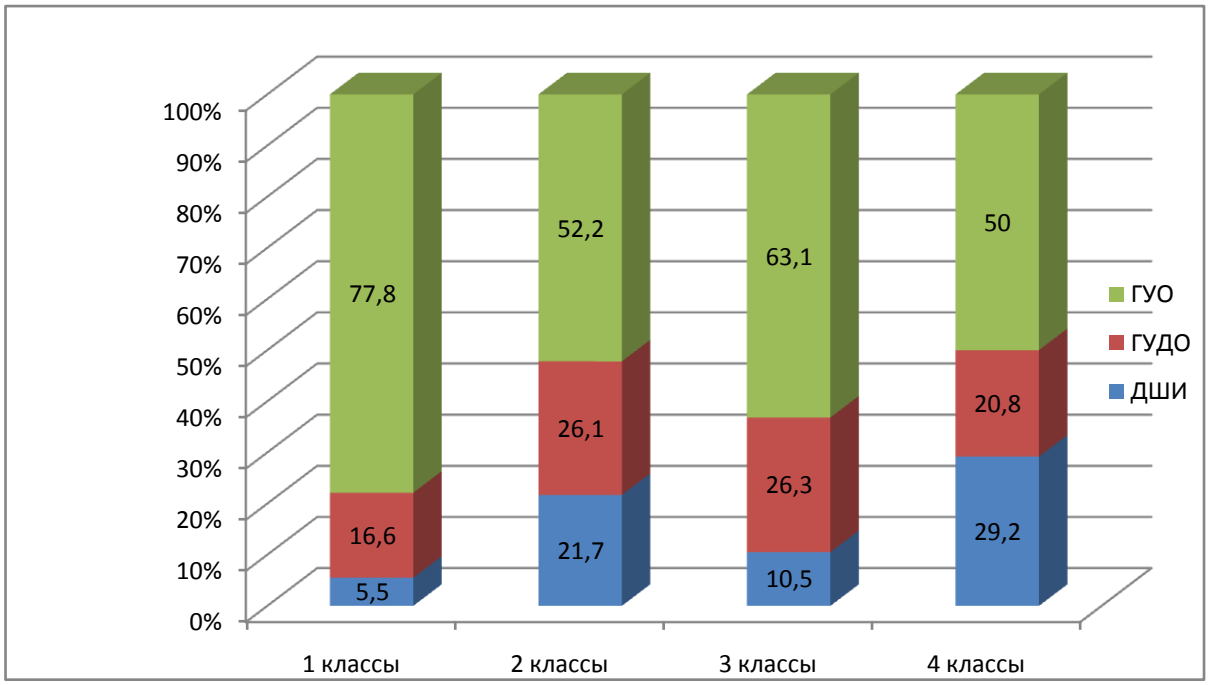



Рисунок 1 – Учреждения образования, осуществляющие вокальную работу с учащимися начальной школы

Таблица 1 – Обучение на музыкальных инструментах

| Классы | Кол-во уч-ся | ГУО «Детская школа искусств № 2», % | | | | ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска», % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ф-но | Скрипка | Флейта | Гитара | Цимбалы |
| 2 классы | 62 | 9,7 | 1,6 | 4,8 | 1,6 | 35,5 |
| 3 классы | 80 | 11,3 | 2,5 | 10 | 5 | 18,8 |
| 4 классы | 75 | 14,7 | - | 4,0 | 5,3 | 18,7 |

В качестве примера музыкальных произведений репертуарного списка коллектива можно привести белорусские народные песни «Купалінка», «Саўка ды Грышка», «Зайграй жа мне, дударочку», гимн ГУО «Гимназия №4 г. Витебска»(слова и музыка учителя Т.В. Згирской), песню «Пусть всегда будет солнце» (слова .Л.И. Ошанина, музыка А.И. Островского) и т.д. Эти песни учащиеся исполняют в сопровождении инструментальной группы, созданной из младших школьников, умеющих играть на цимбалах, скрипке, флейте и музыкально-шумовых инструментах.

**Заключение.** На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Приобщая школьников к вокально-хоровому искусству, целесообразно использовать инструментальное сопровождение в их же исполнении. Развивая творческие способности учащихся на уроках музыки и во внеклассной работе, учитель предоставляет

возможность самореализации и способствует созданию доверительных взаимоотношений. Это в полной мере позволяет использовать в хоровом коллективе новых форм, средств и методов обучения, что позволит совершенствовать процесс музыкального воспитания подрастающего поколения.

**Список цитированных источников:**

1. Концепция учебного предмета «Музыка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461. – Дата доступа: 12.01.2020.

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ОПЕРНОГО ЖАНРА КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Гао Юй,** магистрант,
**Жукова О.М.,** канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В содержании музыкального образования младших школьников в последнее десятилетие намечена тенденция углубленного освоения высокохудожественных произведений оперного жанра. Изучение такого музыкально-сценического произведения как опера для эстетического воспитания младших школьников представляется важным и значимым. Это связано, прежде всего, с синтетической природой этого жанра, в котором взаимодействуют несколько видов искусств, что способствует развитию эстетических чувств и усилению эмоционального отклика школьника, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве.

В настоящее время достаточно распространено мнение о том, что младшим школьникам доступны произведения только простых музыкальных жанров. Современная педагогическая практика показывает, что учащиеся с огромным интересом осваивают такой крупный жанр как опера при условии погружения в музыкальное произведение как в захватывающую «музыкальную историю», а также благодаря использованию методик, творческих заданий, обеспечивающих сотворчество ребенка с создателями спектакля. В этой связи важно рассмотреть особенности изучения произведений оперного жанра и их роль в эстетическом воспитании младших школьников.

Методологической базой для написания данной статьи стали научные труды Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской, М.С. Красильниковой, Т.П. Королевой, В.Н. Шацкой, которые посвящены изучению классических музыкально-сценических произведений как фактору развития у школьников музыкального вкуса, мышления, интереса к высокому музыкальному искусству.

Значительный вклад в развитие теории и методики освоения учащимися крупных музыкально-сценических произведений внес Д.Б. Кабалевский. В программе педагога рассматриваются несколько этапов изучения музыкальной драматургии подобных произведений [1]. На начальном этапе обучения это традиционное знакомство с наиболее популярными, достаточно ограниченными по объему отдельными номерами из оперы. В программе Д.Б. Кабалевского впервые было предложено включать в уроки музыки, начиная с первого класса, не только отдельные фрагменты (хор, песня, ария из оперы), но и сцены из опер. Например, в рамках уроков музыки детская опера М. Коваля «Волк и семеро козлят» представлена вокальными номерами-характеристиками отдельных героев, которые перерастают в хоровую сцену, что заставляет учащихся не только следить за сюжетом, но и острее ощутить переданное в музыке развитие, сопереживать главным героям [1].

По мнению ученого-педагога М.С. Красильниковой, целостное представление об опере возникает у учащихся при знакомстве с взаимодействием ключевых, кульминационных сцен, номеров оперы как драматургических опор произведения (например, Ария Сусанина и хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин» М.И. Глинки). Установление причинно-следственных связей в развитии действия, логики чувств и мыслей героев музыкального спектакля привлекает внимание учащихся к предыдущим и последующим событиям, углубляет их понимание кульминации, в перспективе готовит к целостному освоению развитой музыкальной драматургии. «Принципиально важно, чтобы младшие школьники почувствовали развитие музыкальной истории, основанной на взаимодействии контрастных образов, чтобы введение в мир оперы не ограничивалось изучением трех китов – песен, танцев и маршей. Необходимо концентрировать внимание не только на «одномоментных» характеристиках героев, но показывать их на разных этапах сценической жизни, в разных ситуациях» [2, с. 6].

Внимание педагогов к использованию на уроках музыки произведений оперного жанра, поиск новых методов и подходов к их изучению обусловлены интересом младших школьников к событийным сюжетам: к сказкам, легендам и различным историям с занимательной фабулой и нравственно-философскими обобщениями. Начиная со второго класса, классические оперы предстают перед школьниками как увлекательные «музыкальные истории», рассказывающие полно и многогранно о важных событиях в жизни народа и его героев. Как показывает практика, учащимся начальной школы доступно и интересно целостное изучение крупных музыкальных произведений. Значимость проблем, рассматриваемых на уроке, поднимает статус музыки в глазах ребенка, усиливает ее воспитательное воздействие.

Методика погружения школьников в оперу выстраивается для каждого произведения индивидуально, исходя из его драматургических и жанровых особенностей, специфики стиля, музыкального языка композитора, а также уровня развития их музыкальной культуры. Актуально мнение педагога-ученого М.С. Красильниковой, которой рассматривает несколько подходов к погружению ребенка в художественный мир развернутых музыкально-сценических произведений. Так, например, педагогический метод «музицирования действием», который направлен на обнаружение жизненных обстоятельств героев музыкально-сценических произведений, их внутренних и внешних характеристик, включая жест, мимику, пластику является наиболее действенным и востребованным. «В процессе первоначального знакомства с музыкальным образом (в вокальной музыке – без слов), его пропевания, «промысливания» собственным телом, постоянно сопровождающихся рефлексией, дети создают свой сценический образ героя произведения. В вокальной музыке музыкальную характеристику образа дети часто конкретизируют в ключевых словах, а иногда и в поэтическом тексте» [2, с. 11].

В этом процессе М.С. Красильникова выделяет два педагогически важных положения. Первое – слово, движение рождается самим учащимся и из самой музыки, а не привносится извне учителем, становится действенным анализом, а не внешней иллюстрацией-этикеткой. Второе – рождение образа в движении, слове, пении вынуждает младшего школьника глубже вживаться в музыку, вслушиваться в каждый оттенок звучания темы и находить в самой музыке вопросы о жизни оперного героя и ответы на них. Все это обуславливает психологизм метода действенного анализа, более вдумчивый подход к музыкальному языку героя, вплоть до осмысления отдельных средств выразительности [2].

Главной деятельностью на уроках музыки является работа с художественными образами, которые отражают в обобщенном виде главный смысл и эмоциональное к нему отношение, отображают то зерно, из которого постепенно у каждого младшего школьника сложится художественная картина мира. В дальнейшем, от этого будет зависеть отношение к различным жизненным ситуациям и восприятие всей жизни.

Таким образом, изучение произведений оперного жанра приобретает важное значение в эстетическом воспитании младших школьников, так как: музыкальная деятельность учащегося в процессе освоения оперных произведений многократно усиливает эмоционально-нравственное воздействие на него высокого музыкального искусства; освоение учащимися шедевров оперного искусства приводит к принципиально новому качеству знания и понимания музыки, глубокому интересу к ней, дающих импульс общему развитию ребенка, творческому потенциалу его личности; образная сфера оперных спектаклей разнообразна и дает представление о высокой нравственности, подвиге, жертвенности, красоте, любви, свободе, а также другого рода образах зла, лжи, трусости. Заложенный фундамент через силу искусства различения добра и зла оказывает влияние на отношение к миру, себе, окружающим.

**Список цитированных источников:**

1. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский // Программно методические материалы. Музыка. Начальная школа / Дрофа; сост. О.Е. Яременко – М., 2001. – С. 12 – 131.

2. Красильникова, М.С. Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования / М.С. Красильникова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/electronic-journal/. – Дата доступа: 11.01.2020.

## ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Гордиенко Я.Е.,** студентка 4 курса
**Жукова О.М.,** канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Музыкальное воспитание младших школьников невозможно представить без формирования и развития музыкальности. Наиболее благоприятные условия для этого создаются на уроках музыки в общеобразовательной школе, где используются различные виды деятельности. Развитию музыкальности способствуют возрастные особенности учащихся младших классов, возможность индивидуального подхода к каждому школьнику и коллективная деятельность. Разные этапы музыкального развития характеризуются определенными признаками музыкальности, проявляющимися в разных взаимосвязях и взаимоотношениях. К вопросу развития музыкальности учащихся обращены исследования педагогов и психологов. Среди них Н.А. Ветлугина, С.И. Науменко, О.Г. Ридецкая, Б.М. Теплов. Музыкальность учащегося младших классов «обусловлена сложной системой объективных и субъективных причин, которые связаны с психическими свойствами личности, проявляющимися, прежде всего, в темпераменте и характере, с задатками как общих, так и специальных музыкальных способностей» [1, с. 89].

Исследователи уделяют особое внимание типам музыкальности и приемам, при помощи которых достигается наиболее эффективное ее развитие. В этой связи интерес представляет урок музыки в общеобразовательной школе, который является комплексным и включает в себя различные виды деятельности: слушание и анализ музыкальных произведений, движения под музыку, игра на музыкальных инструментах, процесс творчества, игры-драматизации и другие. Исследования ученых и педагогическая практика свидетельствуют о важности применения на уроках музыки в младших классах элементов театрализации. Этому вопросу уделяется особое внимание, так как при их использовании появляется возможность для непосредственного общения и взаимодействия учащихся. Участие младших школьников в различных видах деятельности с применением средств театрализации обеспечивает благоприятные условия для формирова-

ния и развития музыкальности. Данный аспект заслуживает дополнительного рассмотрения и определяет актуальность темы настоящей статьи.

Театрализация как метод передачи знаний использовался в первобытной архаической культуре и гуманистами эпохи Возрождения. В дальнейшем педагоги, ученые также активно разрабатывали идею театрализации. В начале XX века, в период становления советской образовательной системы, А.С. Макаренко, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий рекомендовали разработать методику театрализации ряда школьных дисциплин. Педагоги Н.Ф. Бунаков, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский выделяли театрализованную игру как неотъемлемый элемент и важнейший принцип организации образовательного процесса в школе.

Педагогика искусства всегда тяготела к театрализации. Специфика музыки заключается в передаче идеи произведения посредством образов, которые при театрализации облекаются в визуальную художественную форму. Театрализация музыкального произведения помогает младшему школьнику постичь окружающую его действительность через образы. Образное решение любой темы или учебной проблемы есть суть театрализации. Следует подчеркнуть, что основой музыкального произведения является звучащий образ реального мира. Поэтому и для развития музыкальных способностей, и для творческого развития младшего школьника важно «наличие богатого чувственного опыта, в основе которого лежит система сенсорных эталонов (высота, длительность, сила, тембр звучания), реально представленных в звучащих образах окружающего мира (например, дятел стучит, дверь скрипит, ручей журчит). Процесс музыкальной деятельности строится, в основном, на искусственно созданных образах, которым нет звуковой и ритмической аналогии в окружающей действительности (куклы поют, зайцы пляшут), все это может быть раскрыто для понимания ребенком при использовании элементов театрализации на уроках музыки» [1, с. 202].

Театрализация – методический прием, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия и оформления. На уроках музыки театрализация представляет собой коллективное творчество, а в нем, как нигде, важно взаимопонимание, умение слышать друг друга. «Театральную постановку надо организовать так, чтобы дети чувствовали, что они играют для себя, были захвачены интересом этой игры, самим ее процессом. Высшей наградой за спектакль должно быть удовольствие, испытываемое ребенком от подготовки спектакля и от самого процесса игры и только потом, одобрение, выпадающее на долю ребенка со стороны взрослых» [2, с. 23].

По словам Л.С. Выготского: «Наиболее синтетической формой художественной деятельности является игра-драматизация или театральная постановка. Потому что: драма, основанная на действии, совершаемая самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием. Всякую свою выдумку, впечатления ребенку хочется воплотить в живые образы и действия – это с одной стороны, а с другой – причиной близости драматической формы для ребенка является связь драматизации с игрой. Игра – жизненная школа ребенка» [2, с. 26].

На уроках музыки в начальной школе применение музыкально-игровой драматизации имеет огромное значении для развития музыкальности. Музыка здесь не является вспомогательным инструментом, а играет важную роль, помогая создать яркие образы различных персонажей и вызывать яркие эмоции у школьников. Кроме того, музыкально-игровая драматизация решает проблему взаимосвязи учебной и игровой деятельности, которая крайне важна в младшем школьном возрасте.

В основе драматизации на уроке музыки лежит литературный сюжет, музыкальное или музыкально-сценическое произведение, имеющее сюжетную линию. «Все прочитанное, увиденное или услышанное воспроизводится «в лицах» при помощи выразительных средств: музыкальной и речевой интонации, пантомимы, жеста, позы, мизансцены», – утверждает ученый Т.А. Шипилкина [3]. В своем исследовании педагог уделяет внимание приемам музыкально-игровой драматизации и показывает возможность

их применения в различных видах музыкальной деятельности. Среди них: прием «вокально-фольклорная игра», прием «литературно-хоровое повествование», театрализованная сказка на основе хорового репертуара, музыкальная драматизация, включенная в инструментальную деятельность.

Ученый Т.А. Шипилкина отмечает следующие специфические условия организации музыкальной деятельности младших школьников с использованием музыкально-игровой драматизации: «музыкальные произведения должны отличаться художественной ценностью, соответствовать возрастным особенностям исполнителей; в коллективе детей необходимо создать обстановку взаимного уважения, эмоционально насыщенную атмосферу общения между детьми и педагогом, стремиться развивать в каждом ребенке инициативное отношение к интерпретации порученной ему роли; продолжительность каждого фрагмента урока, связанного с решением той или иной задачи, определяется возрастными особенностями и возможностями детей» [3]. При соблюдении вышеперечисленных условий предоставляется возможность формирования и развития музыкальных способностей учащихся младших классов средствами театрализации.

Таким образом, актуальность театрализации как метода развития музыкальности не вызывает сомнений, так как современная система образования, основанная на деятельностном подходе, диктует организацию образовательного процесса, которая направлена на становление сознания младшего школьника и его личности в целом.

**Список цитированных источников:**

1. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. / Б.М. Теплов – М. : Просвещение, 1985. – 235 с.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982 выкладання. – 2002. – № 1. – С. 22–27.

3. Шипилкина, Т.А. Музыкально игровая драматизация на уроках музыки в школе / Т.А. Шипилкина – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school2100.com/upload/iblock/edb/edbcdd7 – Дата доступа: 21.01.2020.

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБЩИНЫ (ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА)

**Денисова И.В.**, соискатель,
**Нань Дин**, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** На современном этапе развитие отечественной системы музыкального образования происходит под воздействием социально-экономических, государственно-политических, этнокультурных и др. факторов. Изучение истории развития отечественного музыкального образования позволяет, учитывая обширный опыт предшествующих поколений, оценить его с точки зрения современности и прогнозирования на ближайшие десятилетия.

**Основная часть.** Материалом послужили современные отечественные историко-педагогические исследования, в исследовании применялся метод получения экспертных оценок.

Отечественным учёным Малаховой И.А. выделены тенденции развития современной системы музыкального образования в Республике Беларусь, включающие «наличие разветвленной сети учреждений образования, деление системы музыкального образования на две подсистемы – общего и профессионального образования, многоуровневость и многоступенчатость, наличие образовательных стандартов, преемственность образовательных программ, национальнокультурную основу содержания образования» [3, с. 145]. Данные тенденции на современном этапе характеризуют отечествен-

ную систему музыкального образования как на республиканском, так и региональном уровнях. Обращение к истории музыкального образования позволило выделить ведущие тенденции музыкального образования Витебщины дореволюционного периода:

– «превалирование хорового пения как основы общего музыкального образования по причинам доступности, массовости, невысоких затрат на организацию;

– возрастание возможности получения профессионального музыкального образования, в том числе с открытием частных музыкальных школ и курсов;

– привлечение средств из различных источников для финансирования музыкального образования;

– изменение гендерного состава участников музыкально-образовательного процесса в сторону увеличения количества женщин;

– прогресс музыкального образования светской ориентации в связи с увеличением количества учебных заведений, популярности массовых гуляний, музыкально-театральных постановок, концертов и литературно-музыкальных вечеров» [2, с. 114].

Необходимость принятия обоснованного решения в условиях недостаточного освещения данных вопросов в современной литературе потребовала опереться на опыт, знания и интуицию специалистов в области музыкального образования, используя метод получения экспертных оценок. В качестве экспертов выступили наиболее компетентные в области музыкального образования учёные, педагоги, музыканты Витебска, Могилёва, Минска в количестве семнадцати человек. Для оценки компетентности экспертов использовалась методика профессора Г.С. Петриченко [3], были определены следующие факторы: стаж работы, опыт работы в сфере музыкального образования, научная квалификация, наличие научных публикаций в области музыкального образования. Экспертами подтверждена значимость выявленных нами тенденций для дореволюционного периода и настоящего времени, а также сделан прогноз на ближайшие десятилетия. Некоторые эксперты посчитали возможным дополнить перечень выявленных нами тенденций следующими:

Табл. 1 – Тенденции музыкального образования, предложенные экспертами

| | Тенденции, выделенные экспертами | Баллы | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Во второй пол. XIX – нач. XX вв. | В настоящее время | Прогноз на ближайшие десятилетия |
| $Э_6$ | Широкое применение в музыкальном образовании современных инновационно-информационных технологий и технических средств обучения | 1 | 4 | 5 |
| | Признание общего музыкального образования одним из важных компонентов формирования «человеческого фактора» | 4 | 2 | 5 |
| | Продолжение преподавания дисциплины «Музыка» в 5-7-х классах | 3 | 1 | 4 |
| | Подготовка совместных научных публикаций по актуальным аспектам музыкального образования с зарубежными вузами-партнерами, | 3 | 1 | 4 |
| $Э_7$ $Э_{12}$ | Престижность и востребованность получения музыкального образования в обществе | 5 | 3 | 4 |
| $Э_{11}$ | Просветительская функция любительского музицирования широких народных масс в связи с отменой крепостного права | 5 | – | – |
| | Востребованность профессиональной деятельности педагогов-музыкантов для популяризации продуктивных досуговых занятий народа | 4 | 5 | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Экстенсивный путь (репродуктивные методы и приёмы, доминирование коллективных форм и т.д.) в профессиональном и любительском обучении музыке | 4 | 1 | 1 |
| $Э_{14}$ | Расширение информационного поля массового музыкального образования на протяжении рассматриваемого периода | 2 | 4 | 5 |

**Заключение.** Проведенное исследование позволило с помощью метода экспертных оценок уточнить тенденции музыкального образования Витебщины в дореволюционный период.

Согласно абсолютному большинству мнений экспертов выделены следующие элементы исторического опыта музыкального образования для возможного использования в настоящее время и в будущие десятилетия:

– возрождение в учреждениях образования, имеющих историческую традицию (духовные семинарии и училища, кадетские корпуса, гимназии) традиций хорового пения, коллективного инструментального исполнительства, проведения литературно-музыкальных вечеров;

– привлечение средств из различных источников для организации музыкального образования;

– применение в системе общего и профессионального музыкального образования репертуара, включающего произведения народной, духовной и светской музыки.

**Список цитированных источников:**

1. Малахова, И.А. Современные тенденции развития системы музыкального образования в Республике Беларусь / И.А. Малахова // Культура. Наука. Творчество : сборник научных статей / Белорусский государственный университет культуры и искусств [и др.]. – Минск, 2016. – [Вып. 9] : IX Международная научно-практическая конференция (Минск, 5 мая 2015 г.). – С. 141-145.

2. Денисова, И.В. Ведущие тенденции развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. / И.В. Денисова // Психологический Vademecum : Психологичческая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – С.108-114.

3. Петриченко, Г.С. Методика оценки компетентности экспертов / Г.С. Петриченко, В.Г. Петриченко // Научный журнал КубГАУ. – 2015. - №109 (05). – с. 80-91.

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ЗАНЯТЫХ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КРУЖКАХ

**Ельцова Н.А.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Совейко Е.И., старший преподаватель

*Введение.* Межличностные отношения — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и прочих диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [1].

На личностное развитие ребенка и становление его взаимоотношений с другими людьми огромное влияние оказывает семья и сложившиеся в ней традиции, с одной стороны, и образовательное пространство, создаваемое педагогом – духовным наставником и проводником социокультурного опыта, с другой [2].

Включение ребенка в хореографические занятия позволяет ему приобретать жизненный практический опыт, а также усваивать и осознавать социальные ценности. Танец помогает отражать личностные особенности и поведенческие модели ребенка, структуру и характер его межличностных коммуникаций [3]. Таким образом, процесс обучения хореографии имеет влияние на формирование межличностных отношений детей.

Актуальность темы исследования обусловлена изменением взглядов педагогов на воспитательное воздействие танца. Привлекая дошкольника к танцевальному искусству, можно воспитать высоконравственного, образованного, всесторонне развитого, и самое главное, коммуникабельного и социального человека.

Исходя из выше сказанного, была определена цель исследования: изучить особенности взаимодействия со сверстниками дошкольников, занятых в хореографических кружках.

*Основная часть.* В исследовании были использованы следующие методы: теоретико-методологический анализ, наблюдение. Статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью программного обеспечения MS Excel 2013 и Statistica 10.0 for Windows. в операционной системе Windows 10.0. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0{,}05$). В исследовании приняли участие 42 воспитанника ГУО «Ясли-сад №86 г. Витебска» в возрасте 4-5 лет. 24 обучающихся занимались в хореографическом кружке в течение 1 учебного года, 18 обучающихся не посещали дополнительные хореографические занятия.

В исследовании анализировались следующие показатели: инициативность детей, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон.

Путем наблюдения было выявлено, что большинство воспитанников, занятых в хореографическом кружке, имеют средний и высокий уровни инициативности (2—3 балла), что свидетельствует о нормальном уровне развития потребности в общении. На занятиях дети со средней степенью инициативности выражают готовность выполнить задания. Прилагают усилия, пытаясь действовать согласно заданным условиям. Однако усилия имеют кратковременный характер и не всегда приводят к положительному результату. Их активность имеет избирательный характер: в одних ситуациях готовы к ее проявлению, в других (чаще новых и неизвестных) - нет.

Показатели по чувствительности к воздействиям сверстника у детей, занятых хореографией, средние и высокие. Дети со средней чувствительностью не всегда отвечают на предложения сверстников, а дети с высоким уровнем чувствительности с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, активно подхватывают их идеи и действия. Это свидетельствует о высоком уровне развития коммуникации среди этих детей.

Преобладающий эмоциональный фон среди детей, занимающихся хореографией, позитивный, дети умеют договариваться друг с другом, приходят к общему решению, осуществляют взаимопомощь, самоконтроль. Нейтрально-деловой фон в этой группе у троих детей, что можно отнести к особенностям их характера. Спустя некоторое время, эти дети раскрываются и охотно идут на контакт со взрослым, к которому они уже привыкли, а также тянутся за детьми с положительным фоном.

Большинство детей, незанятых в хореографическом кружке, обладают низкой степенью инициативности, что характеризуется избирательностью мышления (если задание привлекательно или знакомо, то действуют активно и уверенно, настороженно относятся к новым видам деятельности, к трудному и неизвестному). В случае затруднений наблюдается готовность отказа от выполнения, выраженная в вербальной и невербальной форме. Дети, не занятые в хореографическом кружке, обладают маловыраженной эмоциональностью, их познавательный интерес снижен, отсутствует самостоятельность мышления. При выполнении заданий они нуждаются в помощи взрослого, испытывают затруднения в общении со сверстниками, с нежеланием вступают в контакт с незнакомым взрослым. Есть два человека с отсутствующей инициативностью, то есть, они не

проявляют активности, играют в одиночестве, либо пассивно следуют за другими. Это мешает развитию их индивидуальности и формированию собственного мнения, что в будущем может негативно сказаться на их социальном развитии. Преобладает средняя чувствительность к воздействиям сверстника, что свидетельствует о том, что дети не склонны к общению и межличностной коммуникации. У некоторых детей из этой группы наблюдается отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» (0—1 балл), что говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений.

Преобладающий эмоциональный фон в данной группе – нейтрально-деловой, у детей затруднения в принятии решений, отмечается совместный контроль в виде критических замечаний, отношения носят деловой характер. Данные по анализируемым параметрам приведены в таблице 1.

Таблица 1. Оценка межличностных отношений испытуемых

| Группа испытуемых | Критерии оценки межличностных отношений | Процент испытуемых, имеющих балл: | | | | Среднее значение |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Занятые в хореографическом кружке | Инициативность | - | 21 | 33 | 46 | 2,25±0,80 |
| | Чувствительность | - | - | 33 | 67 | 2,70±0,64 |
| | Эмоциональный фон | - | - | 13 | 87 | 2,87±0,34 |
| Незанятые в хореографическом кружке | Инициативность | 11 | 33 | 50 | 6 | 1,50±0,79 |
| | Чувствительность | - | 28 | 55 | 17 | 1,89±0,67 |
| | Эмоциональный фон | - | - | 56 | 44 | 2,44±0,51 |

Следует отметить, что по всем трем показателям между занятыми и незанятыми в хореографическом кружке испытуемыми отмечены статистически значимые различия (инициативность: $F(1, 40) = 9{,}2571$, $p<0{,}005$, чувствительность: $F(1, 40)=21{,}692$, $p<0{,}00005$, эмоциональный фон: $F(1, 40)=10{,}789$, $p<0{,}005$), что позволяет говорить о достоверности данных результатов исследования.

*Выводы.* Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что занятость в хореографическом кружке благотворно влияет на межличностное взаимодействие детей. Коллективное начало хореографического искусства и его синкретизм отлично формирует коммуникативные и конформистские навыки. Дети, занимающиеся хореографией, имеют достоверно более высокий уровень эмоционального фона, инициативности, чувствительности к воздействиям сверстников. Данный вид искусства помогает детям почувствовать в себе уверенность, развивает чувство взаимопомощи и коллективизма.

**Список цитированных источников:**

1. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения// Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 122–127.

2. Репина М. А., Мухина Т. К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1267-1269. — URL https://moluch.ru/archive/89/17742/ (дата обращения: 26.01.2020)

3. Жигун Ольга Юрьевна Формирование творческих навыков детей 5-6 лет на занятиях по хореографии в детском саду // International scientific review. 2016. №12 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskih-navykov-detey-5-6-let-na-zanyatiyah-po-horeografii-v-detskom-sadu (дата обращения: 26.01.2020)

# ПЕВЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Корытько Е.В.,** студентка 4 курса
**Жукова О.М.,** канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Развитие музыкальных способностей младших школьников на основе певческой деятельности занимает ведущее место в системе музыкального воспитания, так как пение обладает большим потенциалом эмоционального воздействия. В процессе обучения пению активно развиваются музыкально-слуховые представления, ладовое и музыкально-ритмическое чувство учащихся, а также воспитывается художественный и музыкальный вкус, эстетическое восприятие и увеличивается объем знаний об окружающей жизни.

В современной музыкальной педагогике накоплен большой опыт работы по формированию и развитию музыкальных способностей младших школьников в процессе обучения пению. Проблема певческой деятельности младших школьников как фундамента музыкальных способностей получила освещение в трудах педагогов. Среди них Л.А. Венгрус, Н.А. Ветлугина, С.Н. Гладкая, Л.В. Горюнова, М.А. Давыдова, В.В. Емельянова, Л.В. Живова, Г.А. Струве, Г.Г. Стулова, В.К. Тевлина. Известность получили педагогические концепции развития музыкальных способностей младших школьников разработанные Е.А. Дубровской, И.М. Красильниковым, Е.Д. Критской, М.А. Михайловой, В.И. Петрушиным, Л.В. Школяр, А.В. Хуторским.

На основании изученных педагогических трудов актуально остановиться на некоторых аспектах певческой деятельности как основы развития музыкальных способностей учащихся младших классов. Методами исследования в данной статье являются следующие: теоретические (анализ, синтез), эмпирические (описание, обобщение педагогического опыта).

Значимым аспектом рассмотрения развития музыкальных способностей является певческая деятельность и условия, при которых она может быть успешной. По нашему мнению, эффективность певческой деятельности на уроках музыки возможна при следующих условиях:

- Урок музыки должен соответствовать требованиям, предъявляемым на современном этапе развития педагогики: четкое определение образовательных задач урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей, внедрение новейших технологий, рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов, творческий подход к формированию структуры урока. Являясь основной формой организации музыкального воспитания в школе, урок музыки включает в себя различные виды музыкальной деятельности учащихся: пение, музыкально-ритмические движения, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах. Однако благодаря певческой деятельности учащиеся овладевают не только необходимыми певческими навыками (правильное звукообразование, дыхание, хорошая дикция, чистота интонирования, ансамблевое исполнительство), но и расширяют свои музыкальные представления, музыкальный опыт, развивают творческие способности.

Современный урок музыки предполагает «продумывание эмоционального рисунка урока, стремление учителя поддержать необходимый эмоциональный настрой, найти приемы переключения внимания учащихся» [1, с. 193]. Несмотря на общие черты, каждый урок музыки отличают своеобразие и неповторимость, которые заложены уже в его замысле. В нем все должно быть продумано – цель и задачи, содержание и структура, средства и методы, иначе невозможно достичь положительных результатов.

- Песенный репертуар для младших школьников должен быть разнообразным по тематике. В подборе песенного репертуара для младших школьников необходимо опираться на определенные принципы: песни должны быть педагогически ценными,

высокохудожественными и идейными, воспитывающими чувство любви к Родине, ее природе, труду, дружбе и товариществу. Песенный репертуар младших школьников должен отвечать и дидактическим требованиям: доступности, систематичности и последовательности, сознательности и активности.

Необходимость многоуровневой технологии подбора репертуара отмечает Л.В. Школяр: «Отбор произведений – процесс сложный: с одной стороны, в нем фокусируется педагогический и музыкальный опыт, культура руководителя, с другой стороны, характер отбора обусловлен спецификой музыкального материала, особенностями тех, кто его усваивает, а также тем, в каких условиях происходит обучение» [2, с. 41]. В этом виде деятельности перед педагогом раскрываются широкие возможности по использованию неисчерпаемых запасов национальной и народной музыки, отечественной и зарубежной классики, произведений современных композиторов.

На начальном этапе обучения это могут быть несложные одноголосные произведения с фортепианным сопровождением, народные песни, несложные произведения композиторов-классиков, детские песни современных композиторов. По мере развития вокально-хоровых навыков школьников в репертуар включаются произведения а капелла, каноны, в том числе на национальном и народном материале, произведения двухголосные и с элементами трехголосия, более сложные произведения классиков и современных композиторов.

- Певческая деятельность должна строиться на сочетании вокально-хоровых форм работы с индивидуальным подходом к каждому учащемуся. «Сущность индивидуального подхода выражается в том, что задачи развития музыкальных способностей, которые стоят перед педагогом, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого учащегося, исходя из знания его психологических особенностей и условий жизни, где главная точка опоры – ориентир на положительные качества ученика. В основе индивидуального подхода лежит выявление особенностей школьника. Это должно сочетаться с чуткостью и разумной требовательностью; педагогу необходимо в своем обращении с детьми быть тактичным, естественным и искренним» [3, с. 203].

Эффективность и успешность обучения пению на уроках музыки напрямую зависит от применения различных форм и методов, освоения новых методик, использования творческих заданий. Немаловажным условием является создание творческой, воспитательной среды с включением в ее содержание специальных упражнений для развития всех компонентов музыкальности.

- Певческая деятельность непосредственно связана с задачей развития детского голоса и сохранения его естественного звучания. Поэтому педагогу-музыканту, обучающему детей пению, необходимо знать основы физиологии детского голоса, чтобы исключить ошибки. Детский голос обладает особыми качествами, отличающимися от качеств голоса взрослых. Детские голосовые связки короткие и тонкие по сравнению со связками взрослых – отсюда особое звучание детских голосов [3].

Перечень вышеизложенных условий успешной певческой деятельности не является окончательным, так как в данной статье затронуты лишь самые актуальные аспекты.

Таким образом, эффективность певческой деятельности и развитие на ее основе музыкальных способностей младших школьников обеспечивают следующие условия: соответствие урока музыки требованиям современной педагогической науки; разнообразие и правильный выбор песенного педагогического репертуара; применение активных форм и методов обучения пению, сочетающих коллективный и индивидуальный подходы; выполнение задачи развития детского голоса и сохранения его естественного звучания.

**Список цитированных источников:**

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова. – М. : Искусство, 2008. – 270 с.

2. 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.

3. Горюнова, Л.В. Воспитание музыкального слуха и развитие музыкального восприятия у школьников / Л.В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе. М. : Просвещение, 1975. – Вып. 10. – С. 202 – 212.

4. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. – Ярославль, 2007. – 180 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Маркова А.И.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карташев С. А., канд. пед. наук, доцент

**Введение**. Информационные технологии давно и прочно вошли не только в повседневную жизнь, но в образовательные процессы. Современные вызовы общества XXI века подразумевают изменения в образовательных формах и методах. Это происходит из-за изменений требований общества и, соответственно, социального заказа, согласно которому получение образования на любом уровне – это не только овладение теоретическими знаниями, которые стремительно устаревают, но ещё и получение необходимых для жизни навыков: в том числе, владение современными информационными технологиями, умение использовать их для поиска и обработки информации. Информационные технологии являются эффективным помощником педагога при реализации различных образовательных технологий: от интегрированных уроков до организации контроля [1]. *Проблема исследования* состоит в том, что на современном этапе перехода от постиндустриального к информационному обществу компьютерные технологии настолько прочно вошли во все сферы жизни, в том числе, и в образование, что их игнорирование негативно сказывается на эффективности учебного процесса. При этом сложность интеграции информационных технологий непосредственно в урок музыки обуславливается содержанием музыкального воспитания, зачастую происходит отказ от использования информационных технологий именно в силу специфики предмета «Музыка». *Цель работы* – раскрыть современные тенденции использования информационных технологий на уроках музыки в средней школе.

Уроки музыки в школе в большей степени ориентированы на развитие духовной культуры личности, приобщении его к культурным ценностям и, как следствие, формирование всесторонне развитой личности [2]. Для повышения эффективности работы в рамках заданных целей на уроках музыки педагог чаще обращается к нестандартным, авторским формам и методам: урокам-презентациям и урокам-путешествиям, работе без учебников и так далее. Информационные технологии, как процесс использования совокупности методов и средств работы с информацией, предоставляют учителю возможность эффективно и качественно организовать учебный процесс в условиях достижения обозначенных целей и решения актуальных задач [3]. *Материалом данного исследования* явилась работа в Средней школе №40 г. Витебска. На базе начальной школы на уроках музыки проводилась работа по внедрению информационных технологий на уроке музыки. *Исследование проводилось при помощи следующих методов*: практических (разработка и проведение уроков), эмпирических (наблюдение, анализ данных), теоретических (анализ литературы). На уроке музыки в школе использовались устройства, для чтения CD-дисков и других носителей, в том числе, электронных для воспро-

изведения музыкального материала. Устройства для чтения и воспроизведения музыки, позволяют в значительной степени оптимизировать учебный процесс на уроках музыки, сделать его интереснее, а значит повысить познавательную активность учащихся и сэкономить время учителя на подготовку к уроку.

Для изучения какого-либо материала для учащегося большое значение имеет образность. Урок музыки в Республики Беларусь изучается лишь в начальной школе, а учащиеся 1-4-х классов имеют ряд психофизических особенностей, и одной из них является необходимость в образности для эффективного восприятия информации. Учитывая эту необходимость, а также учитывая то, что музыка является искусством временным, а не пространственным, на уроках большое значение имеет наличие мультимедийного проектора. Наличие проектора вносит в урок образность, красочность и иллюстративную составляющую учебного материала, предлагаемого учащимся на уроках музыки. Также с помощью мультимедийного проектора на уроках музыки появляется возможность просмотра образовательных фильмов и программ. Всё это позитивно сказывается на интересе учащихся по отношению к предлагаемому материалу и в значительной степени повышает качество самого материала.

После проведения уроков с использованием информационных технологий было замечена положительная динамика, которая заключалась в следующих признаках:

- Использование компьютерных средствх во время обучения учащийся позволило учащимся научиться основам работы с информационными технологиями.
- Повысилась мотивация учащихся. Добавление иллюстраций, видео- и аудиофрагментов сделали материал более интересным и простым для восприятия, что положительно сказалось на эффективности его усвоении учащимися.
- Использование информационных технологий позволило учащимся не только закреплять пройденный материал и восполнять пробелы в знаниях, но и получать дополнительную информацию по предмету.

**Заключение**. Таким образом, информационные технологии в школе сегодня – это неотъемлемая часть как ресурсного обеспечения учебно-воспитательного процесса, так содержания образования. Информационные технологии предоставляют учителю разнообразие форм организации учебного процесса, позволяют автоматизировать все этапы урока, эффективно искать и перерабатывать информацию, связанную с написанием и оформлением учебного материала, работать с большими объёмами информации. Информационные технологии для учащихся – это наглядность, образность и доступность изложения материала, возможность самостоятельно находить необходимую информацию, формирование надпредметных навыков, возможность приобретения практических знаний и умений, связанных с использованием информационных технологий.

**Список цитированных источников:**

1. Горбунова Л. И., Субботина Е. А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. — 2013. — №4. — С. 544-547.

2. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Педагогика, 1986. – 192 с.

3. Авдеева С.М. О подготовке учителей к использованию Интернета в Московском центре Федерации Интернет Образования. // Информатика и образование, 2001. №3. С. 18-23

# УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Маркова Е.В.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Денисова И.В., магистр педагогики, старший преподаватель

**Введение.** На современном этапе в Республике Беларусь в системе дополнительного образования уделяется значительное внимание работе в детских хореографических коллективах. «Современные социальные реалии таковы, что хореография, не являясь обязательным учебным предметом учреждений общего среднего образования, а лишь факультативным, занимает одно из ведущих мест в системе дополнительного образования» [1]. На основе многолетнего опыта работы в качестве руководителя образцового хореографического коллектива «Весёлая карусель» в государственном учреждении образования «Витебский государственный городской центр дополнительного образования детей и молодёжи» автором была разработана и апробирована образовательная программа «В ритме танца» [2], важнейшим принципом построения которой является преемстенность.

**Основная часть.** В ходе уточнения понятийно-терминологического аппарата исследования преемственности в использовался комплекс теоретических (анализ педагогических источников) и эмпирических (изучение нормативной документации, обобщение собственного опыта работы в качестве руководителя детского образцового хореографического коллектива) методов. Обратимся к различным трактовкам данного понятия, представленным в современной литературе:

Табл.1 – Определния понятия “преемственность”

| Определение | Источник |
|---|---|
| Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицании отрицания | Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд.– М.: Политиздат, 1981. – 445 с. |
| Преемственность – переход свойства от старого к новому, от предшественника к преемнику | Идеографический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://endic.ru/ushakov/Preemstvennost-56260.html. – Дата доступа: 22.01.2020. |
| Преемственность – связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию | Социологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gufo.me/dict/social. – Дата доступа: 23.01.2020. |

Таким образом, в процессе анализа понятия “преемственность” применительно к хореографической деятельности нами определена следующая трактовка: преемственность – связь между этапами хореографической деятельности, проявляющаяся в сохранении и приумножении приобретенных хореографических навыков в процессе совершенствования сценического мастерства.

Уточним понятие “хореография” на основе информации, представленной в различных Интернет-источниках:

Табл.2 – Определния понятия “хореография”

| Определение | Источник |
|---|---|
| Хореография – искусство сочинения и сценической постановки танца, первоначальное значение – искусство записи танца балетмейстером | Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Хореография**.** – Дата доступа: 19.01.2020. |
| Хореография – самобытный вид творческой деятельности, охватывающий различные виды танцевального искусства, где художественный образ создается с помощью условных выразительных движений | Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.arabesk.su/75-khoreografiya-opredelenie**.** – Дата доступа: 18.01.2020. |
| Хореография – самобытный вид творческой деятельности, подчиненный закономерностям развития культуры общества. | Студопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/2_126771_horeografiya-kak-vid-iskusstva.html.– Дата доступа: 05.01.2020. |
| Хореография – искусство танца, композиции, постановки танцев и балетных спектаклей<br>Хореография – совокупность танцевальных компонентов, входящих в танец или балет | Викисловарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kartaslov.ru/значение-слова/хореография. – Дата доступа: 10.01.2020. |

Как видно из таблицы, подходы к определению понятия «хореография» очень близки. Как правило, данный термин включает в себя всё то, что относится к искусству танца в разных его видах (народный, классический, современный). Так, классический танец представляет собой исторически сложившуюся устойчивую систему выразительных средств хореографического искусства, основанную на принципе поэтически-обобщенной трактовки сценического образа, сформированная на протяжении многих веков у многих народов. В свою очередь народный танец тесно связан с музыкой, песней, особенностями национального костюма, которые в совокупности с историко-географическими и социально-бытовыми признаками создают характерные черты хореографии разных народов. **Современный танец** воплощает в своей хореографии идеи, темы, образы, почерпнутые из современной действительности и использует при этом основные хореографические системы и приемы, пластические навыки, свойственные и употребляемые в данное конкретное время.

**Заключение.** Таким образом, уточнение понятийно-терминологического аппарата исследования позволило нам трактовать преемственность как связь между этапами хореографической деятельности в системе дополнительного образования, проявляющуюся в сохранении и приумножении приобретенных навыков в процессе совершенствования сценического мастерства в творческой деятельности, охватывающий различные виды танцевального искусства, где художественный образ создается с помощью условных выразительных движений.

**Список цитированных источников:**

1. Дорохович, Н. А. Преемственность в подготовке педагога-хореографа в условиях учреждений образования / Н. А. Дорохович, Н. Г. Мазурина // Непрерывная система образования "школа-университет". Инновации и перспективы : сборник статей Международной научно-практической конференции (23-24 февраля 2017 г.) / ред. Г. А. Вершина, О. К. Гусев, Н. П. Воронова, Е. К. Костюкевич, М. О. Шумская. - Минск : БНТУ, 2017. - С. 65-67.

2. Маркова, Е.В. Планирование работы по хореографии в системе дополнительного образования / Е.В. Маркова // 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.179-181.

# МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ

**Молойчик Д.В.,** студентка 4 курса
**Орлова И.П.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

С древнейших времен известно, что музыка способна благоприятно воздействовать на личность человека, облагораживая, обогащая и развивая её. Обучения игре на фортепиано как вид деятельности в детской школе искусств (далее ДШИ) раскрывает возможности общего музыкального и музыкально-профессионального развития учащегося. Известные педагоги внесли неоценимый вклад в дело воспитания пианистов, создав музыкально-педагогическую фортепианную литературу для детей (А. Артоболевская, А. Бирмак, Й. Гат, Н. Голубовская, И. Гофман, А. Гольденвейзер и многие другие).

Фортепианная игра представляет собой сложный навык музыкальной деятельности, освоив который ребёнок приобретает целый комплекс узко специфических знаний, умений и навыков. В комплекс включены и правильная посадка за инструментом, и звукоизвлечение, и чтение с листа, и подбор по слуху и ряд других исполнительских навыков, которые не только совершенствуют иные способности, но и развивают функциональные возможности интеллекта, внимание, ловкость рук и общую успеваемость по школьным предметам.

Навык игры на фортепиано как любая деятельность формируется путем многократных повторений и доведения до автоматизма. Согласно утверждению психолога Ю.Б. Гиппенрейтер, в процессе формирования навыка достигается двоякий эффект: действие начинает осуществляться быстро и точно и, в то же время, происходит высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия [1, с. 68]. Этот процесс имеет фундаментальное значение для жизни каждого индивида, т.к. лежит в основе развития всех знаний, умений, навыков и способностей личности.

Формирование навыка игры на фортепиано – длительный процесс, который занимает до нескольких лет. Образуется он в результате целенаправленных и систематических повторений и упражнений. В процессе обучения упражнения изменяются по количественным и качественным показателям.

В формировании навыка выделяют 6 этапов:1) начало осмысления (понимание цели, смутное понимание средств, грубые ошибки исполнения); 2) сознательное, но неумелое использование (осознание средств и способов выполнения, неустойчивость выполнения при концентрации внимания, много лишних компонентов); 3) автоматизация (повышение качества исполнения при ослаблении интенсивности внимания, устранение лишних компонентов); 4) высокоавтоматизированный навык (точное экономное, устойчивое выполнение, превращение действия в элемент более сложного действия); 5) деавтоматизация (возвращение на второй этап); 6) вторичная автоматизация (возвращение на четвертый этап) [2, с. 848].

Для сохранения качества навыка им следует постоянно пользоваться, иначе возникает деавтоматизация (т.е. утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий).

Навык игры на фортепиано в своей структуре представлен следующими обязательными компонентами (видами навыков): *двигательно-технические навыки* (организация игрового аппарата, хорошо развитая подвижность пальцев, способность быстро и точно играть аккорды, октавы и т.д.); *метроритмические навыки* (распознавание сильных и слабых долей, воспроизведение ритмического рисунка произведения, соотношение длительностей во времени, исполнение последовательности одинаковых длительностей, акцента); *нотно-ориентированные навыки (*точное воспроизведение музыкального текста, сравнение звукового представления с музыкальным текстом, чтение с листа,

овладение и закрепление нотной записи, приобретение навыков широкого зрительного охвата музыкального текста и т. д.); *слуховые навыки* (дифференциация, многоплановость взаимодействия внешнего слухового контроля за собственным исполнением и оценки внутренних слуховых ощущений в процессе исполнения, многосторонняя оценка собственной игры); *художественно-образные навыки* (понимание закономерностей музыкального развития исполняемых произведений путем создания широких общих художественных (воплощенных в интонациях, звуковых комплексах и формирующихся в слуховом представлении музыканта) и образных (отражение действительности, связанное с выражением мыслей и чувств, способных вызвать ассоциативные, наглядно-зрительные представления) обобщений, по мере развития музыкального мышления).

Особую значимость в формировании навыка имеет начальный период обучения. Учащимся младших классов ДШИ как и всем детям этого возраста сложно даются процессы управления восприятием, вниманием, памятью, переход от игровой к ведущей учебной деятельности. Вспомогательной составляющей учебного процесса, на наш взгляд, могут стать мобильные компьютерные технологии с их образовательными, анимационными, мультимедийными и пр. составляющими.

*Мобильные технологии* в образовании – компьютерные технологии, реализуемые с помощью портативных мобильных устройств (планшетов, смартфонов, ноутбуков) с возможностью включения загруженных в них приложений в образовательный процесс. Каждое мобильное приложение для образовательного учреждения диагностируется педагогом с учетом всех особенностей учебного процесса и специфики изучаемых материалов на уроке. Существуют две основные концепции применения мобильных устройств в образовании: BYOD (bring your own device) и GYOD (give your own device). BYOD - “принеси свое собственное устройство“, концепция, в которой учащиеся приносят свои собственные устройства. GYOD - “дай мне свое устройство”, учащимся выдают мобильные устройства.

В применении мобильных технологий на музыкальных занятиях имеются и достоинства (знакомство со сложным учебным материалом в игровой форме, доступная и понятная наглядность, мультимедийный контент и др.), и недостатки (дополнительная нагрузка на зрение, сложность планирования и пр.).

На сегодняшний день существует значительное количество обучающих приложений, которые можно включить в уроки фортепиано без потери ценности занятия: *приложение «Абсолютный Слух - Тренировка Слуха и Ритма»* (развивает музыкальный слух и чувство ритма, помогает формированию навыка чтения нот с листа); *приложение «Метроном от Soundbrenner» (*точный метроном с возможностью изменения тактовых размеров, выбора доли и настраивания акценты); *приложение «Метроном – Идеальный Темп и Ритм»* цифровой мобильный метроном, максимально приближенное к реальному устройству); *приложение «Ноты: чтение нот» (*тренировка чтения нот с листа, в различных ключах (альтовый, басовый, теноровый, скрипичный)); *приложение «Слух абсолютный - тренировка слуха» (развитие музыкального слуха).*

Таким образом, мобильные устройства с загруженными приложениями позволяют открыть новые горизонты для развития специальных навыков, включенных в структуру навыка игры на фортепиано. На первый план выступает мастерство педагога по оптимальному и взвешенному использованию дополнительного средства исходя из конкретной педагогической задачи.

**Список цитированных источников:**

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю.Б.Гиппнрейтер. — М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.

2. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов: словарь. – М.: «Академический проект Фонд «Мир», 2005. – Серия: Gaudeamus. - 848 с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ И СФОРМИРОВАННОСТИ ЧУВСТВА РИТМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Розенцвайг Р.П.,** студентка 3 курса,
**Розин Г.А.,** студент 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кущина Е.А., доцент

**Введение.** В поисках путей совершенствования жизни, повышения эффективности общественного производства и личного успеха представители общества обращают свое внимание к самоорганизации, определяя ее как одно из наиболее востребованных в ближайшем будущем качеств личности. Не случаен и интерес психолого-педагогической науки к данному феномену. Образовательный стандарт общего среднего образования обращает внимание на «становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» школьников [1, с. 11]. Для того чтобы развить чувство ритма у младших школьников, необходимо научить их воспринимать, правильно координировать движения с воспринятой на слух музыкой или ритмическим рисунком. Под влиянием музыкально-ритмических упражнений, устанавливается гармония во взаимодействии психических и физических функций [2].

**Основная часть.** Исследовательская работа по изучению сформированности музыкального ритма и самоорганизации и саморегуляции у младших школьников.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска». В группу респондентов вошли обучающиеся 2 «В» класса 7-8 лет, в количестве 8 человек и родители учащихся в возрасте 27– 33 лет, в количестве 8 человек. Для проведения исследования нами были выбраны: для детей – игра-тест на выявление уровня развития чувства метра «Настоящий музыкант»; тест- игра на изучение чувства ритма «Ладошки», беседа; для родителей – опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишков. По результатам тестирования нами получены следующие результаты (таблица 1):

Таблица 1 – Результаты диагностики чувства ритма у младших школьников

| Имя респондента | возраст | уровень развития чувства метра | уровень сформированности чувства ритма |
|---|---|---|---|
| Ульяна | 7 лет | высокий | высокий |
| Вера | 8 лет | средний | средний |
| Дарья | 7 лет | средний | средний |
| Маргарита | 7лет | высокий | высокий |
| Полина | 8 лет | средний | средний |
| Кира | 7 лет | средний | средний |
| Александра | 8 лет | средний | средний |
| Диана | 8 лет | высокий | высокий |

Проведенная беседа с детьми позволила выявить, что все респонденты имеют представление о своем имени, именах своих родителей, о месте жительства. С интересом дети рассказывали о своих занятиях дома. Все ученики имеют домашние обязанности и выполняют их. Большинство соблюдают режим дня, что говорит о хорошей самоорганизации учащихся учреждения образования.

Следующим исследованием мы выбрали опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова. Данная методика была проведена с родителями учеников, которые отвечали на вопросы опросника выражая свое мнение относительно собственных детей.

По шкале «Целеполагание» две трети испытуемых были отнесены к среднему уровню. Практически столько же обнаружили средний уровень по шкале «Анализ ситуации». По шкале «Планирование» средний уровень обнаружился почти у половины, но каждый третий был отнесен к повышенному уровню. Такая же ситуация обнаружилась и при анализе распределения по шкале «Самоконтроль»: больше половины учащихся были отнесены к среднему уровню и еще каждый третий обладал повышенный уровнем. По шкале «Волевые усилия» средний уровень также был выявлен у половины опрошенных и почти каждый третий обнаружил повышенный уровень. И только по шкале «Коррекция» результаты несколько отличались в лучшую сторону: здесь максимум распределения пришелся на повышенный уровень.

По интегральному показателю уровня самоорганизации две трети испытуемых обнаружили результаты среднего уровня, и еще 1 человек – повышенного уровня (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики особенностей самоорганизации

| Имя респондента | Целеполагание | Анализ ситуации | Планирование | Самоконтроль | Волевые усилия | Коррекция |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ульяна (7 лет) | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий |
| Вера (8 лет) | средний | средний | высокий | средний | средний | высокий |
| Дарья (7 лет) | средний | средний | средний | средний | средний | высокий |
| Маргарита (7 лет) | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий |
| Полина (8 лет) | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| Кира (7 лет) | средний | высокий | средний | средний | средний | средний |
| Александра (8 лет) | средний | средний | высокий | высокий | средний | высокий |
| Диана (8 лет) | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий | высокий |

**Выводы.** Проведенное исследование позволило нам получить представление об уровне самоорганизации испытуемых детей старшего дошкольного возраста как в целом, так и по отдельным функциональным компонентам самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и личностному компоненту (волевые усилия). Полагаем, что это будет способствовать дальнейшей работе по формированию самоорганизации детей младшего школьного возраста в условиях музыкального воспитания.

Таким образом, нами получены результаты исследования, которые подтверждают связь развития музыкальных способностей, в частности чувства ритма с самоорганизацией и саморегуляцией личности у дошкольников.

**Список цитированных источников:**

1. Цагарелли, Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю.А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: КГУ 2012. – С. 11–13.

2. Каплунова, И.М. Этот удивительный ритм: Пособие для воспитателей и музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений / И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева. – СПб.: Композитор, 2015. – 73 с.

# ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЗАМКНУТОЙ ЦИКЛИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

**Симакова А.Н.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** На рубеже XX-XXI веков различные области общественно-политической, экономической и социокультурной жизни претерпевают масштабные изменения. Одним из основных направлений развития образования на современном этапе стала концепция обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь представляет собой динамично развивающуюся систему, которую отличает открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность. Показателем ее развития служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех ступенях и уровнях [1]. Весомый вклад в развитие процесса непрерывного образования внесли отечественные и зарубежные ученые А.И. Жук, О.В. Зайцева, М.К. Горшков, Г.А. Ключарев, В.В.Арнаутов, Н.К.Сергеев и т.д.

Одним из факторов в процессе непрерывного образования является стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей в различных областях деятельности. Именно система образования призвана обеспечить не только профессиональную подготовку специалистов, но и непрерывное обновление полученных знаний на протяжении всей профессиональной деятельности.

**Основная часть.** Преемственность принципов непрерывного образовательного цикла можно проследить в системе музыкально-педагогического образования. Профессиональная подготовка педагога-музыканта осуществляется в рамках среднего специального (колледжи искусств, музыкальные колледжи) и высшего учебного заведения (вузы педагогической направленности). Однако не менее важным является этап допрофессиональной подготовки, который представлен учреждениями общего среднего образования (средние школы, гимназии). В таблице 1 представлены учреждения образования Республики Беларусь различных уровней, которые могут быть включены в систему замкнутой циклической подготовки педагога-музыканта.

Таблица 1 – Учреждения образования, обеспечивающие подготовку педагогов-музыкантов в Республике Беларусь

| Регион | Учреждения общего среднего образования (кол-во) [2] | Средние специальные учебные заведения | Высшие учебные заведения |
|---|---|---|---|
| Брестская область | 533 | УО «Брестский государственный музыкальный колледж имени Г. Ширмы» | – |
| | | УО «Барановичский государственный музыкальный колледж» | |
| | | Пинский колледж УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» | |
| Витебская область | 376 | УО «Витебский государственный музыкальный колледж имени И.И. Соллертинского» | УО «Витебский государственный университет имени |
| | | УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Полоцкий колледж УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» | П.М. Машерова» |
| Гомельская область | 560 | УО «Мозырский государственный музыкальный колледж» | |
| | | УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского» | |
| Гродненская область | 360 | УО «Гродненский государственный музыкальный колледж» | УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» |
| | | УО «Лидский государственный музыкальный колледж» | |
| | | Гуманитарный колледж УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы» | |
| г. Минск и Минская область | ГУО «Республиканская гимназия-колледж при Белорусской государственной академии музыки» | | УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» |
| | ГУО «Гимназия-колледж искусств имени И.О. Ахремчика» | | |
| | 823 | УО «Минский государственный музыкальный колледж имени М.И. Глинки» | |
| | | УО "Минский государственный колледж искусств" | |
| Могилёвская область | 380 | УО «Могилевский государственный музыкальный колледж имени Н.А. Римского-Корсакова» | УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» |

Школьник, получивший общее базовое образование, может продолжить своё обучение в среднем специальном учебном заведении (колледже) или сразу поступить в высшее учебное заведение при наличии общего среднего образования и дополнительного образования (детская школа искусств и т.д.). Выпускники вуза педагогической направленности возвращается в школу в качестве учителя музыки и руководителя хорового коллектива (Рис. 1).

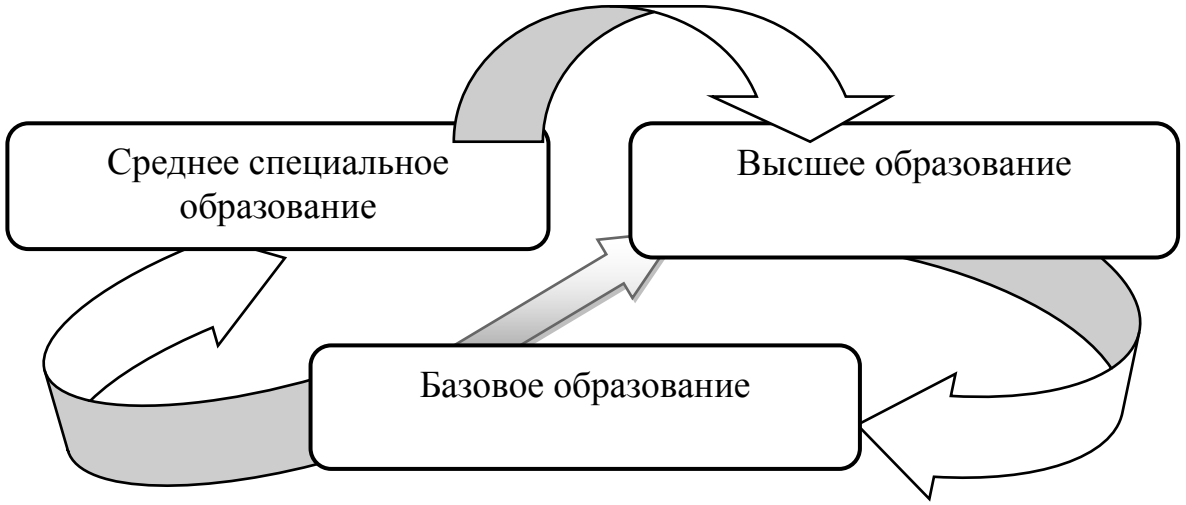



Рис.1 – Замкнутая циклическая подготовка педагога-музыканта

**Выводы.** На основании вышеизложенного можно утверждать, что система музыкально-педагогического образования обеспечивает возможность совершенствования в области профессионального обучения и развития. Дальнейшее исследование предпола-

гает анализ циклической подготовки педагога-музыканта в рамках обучения в колледже культуры и искусства.

**Список цитированных источников:**

1. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы от 25.02.2015 № 156 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.mspu.by/dok/mo/koncepciya.pdf. – Дата доступа: 23.01.2020.

2. Официальная статистика / Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.belstat.gov.by/. – Дата доступа: 19.01.2020.

## АУТЕНТИЧНЫЙ ПЕСЕННЫЙ ФОЛЬКЛОР ШУМИЛИНСКОГО РЕГИОНА КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Степанова Е.В.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** 2018-2020 г. объявлены Годом малой родины с целью сохранения историко-культурного и духовного наследия. В связи с этим воспитание учащихся на основе аутентичного фольклора является достаточно актуальной, но сложной проблемой. Современные школьники отдают предпочтение массовой развлекательной культуре.

В Концепции учебного предмета «Музыка» рассматривается принцип культуросообразности, который предполагает максимальное использование в воспитании, образовании и обучении культуры той среды, в которой и для развития которой создано учебное заведение: культуры региона, народа, нации, общества, страны [2].

Программа по учебному предмету «Музыка» охватывает только начальную школу (I-IV классы) и для знакомства предлагает лучшие образцы классической и народной музыки. Следует отметить ориентацию на традиционную народную культуру без учета регионального компонента [5; 6].

Аналогичные требования выдвигаются в учебных программах детской школы искусств. Безусловно, культурные особенности конкретного региона должны присутствовать в педагогической практике с учетом личностной ориентации учителя и учащегося. Рассмотрим особенности использования аутентичного песенного фольклора Шумилинского района в учебном процессе ГУО «Шумилинская детская школа искусств».

**Основная часть.** Анализ типовой учебной программы детских школ искусств по учебному предмету «Музыкальный инструмент (фортепиано)» показал следующие результаты: рекомендуемые произведения белорусской тематики составляют 3.1% от общего количества произведений; белорусские народные мелодии отсутствуют [4].

На наш взгляд, использование аутентичного фольклора в процессе обучения игре на фортепиано может принести ощутимую пользу как для развития техники обучаемого, так и для гражданского становления личности воспитанника.

В качестве примера рассмотрим купальскую песню «Купалінька, ноч маленька», записанную у З.П. Шпанец (1939 г.р.) в д. Мишковичи Шумилинского района (этнографическая экспедиция 2010 г. Л.Ф. Костюковец) [3].

На материале данной песни было создано упражнение для второго класса фортепианного отделения на развитие техники игры *legato.*

По образному выражению Э.А. Гофмана, «умственная техника» позволяет начать разбор пьесы с анализа формы и фактуры; далее каждый пассаж должен быть мысленно осознан, прежде чем он будет сыгран на фортепиано [1].

Рассмотрим упражнение, созданное на основе мелодии песни «Купалінька, ноч маленька» (Рис. 1).

Рисунок 1 – Упражнение на развитие техники игры *legato*

Для длительного непрерывного применения естественной последовательности пальцев необходимо правильно расставить и выукчить аппликатуру. При работе над штрихом *legato* основополагающим является пение, т.к. исполнение мелодии на фортепиано невозможно без пропевания. Следует учесть, что при исполнении штриха *legato* пальцы не должны располагаться высоко над клавишами. Качественное исполнение *legato* подразумевает скольжение пальцев, при котором не теряется соприкосновение с клавиатурой. Движение руки должно быть плавным и непрерывным для исключения пауз между следующими друг за другом звуками. Несоблюдение данных рекомендаций приводит к снижению беглости. Перенос руки должен выполняться при условии касания следующей клавиши.

Выучив мелодию песни «Купалінька, ноч маленька» целесообразно усложнить задание и предложить учащемуся либо самостоятельно подобрать аккомпанемент, либо воспользоваться уже готовым. Исполнение двумя руками должно соответствовал содержанию песни. Необходимо предварительно проанализировать текстовые и музыкальные особенности белорусской народной песни «Купалінька, ноч маленька», обратив внимание на специфический народный язык. Кроме того, ученик может познакомиться с некоторыми купальскими традициями в соответствии со своим возрастом, более подробно узнать об аутентичных носителях белорусского фольклора и организаторах этнографической экспедиции по Городокскому району. Именно эти позиции направят юного пианиста по пути изучения белорусского песенного наследия, укрепят его любовь к малой родине и будут способствовать гражданско-патриотическому воспитанию

**Заключение.** На основании вышеизложенного можно сделать вывод о целесообразности развития фортепианной техники у начинающих пианистов на материале аутентичного фольклора Шумилинского региона.

**Список цитированных источников:**


1. Гофман, Э.А. Крейслериана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.su/read/86916-kreysleriana-ii.html –Дата доступа:25.01.2020.
2. Концепция учебного предмета «Музыка»: утв. Приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 – Минск: Дикта, 2009. – 17 с.
3. Костюковец, Л.Ф. Купальские песни Шумилинского района Витебской области записанные в фольклорной экспедиции 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docplayer.ru/43452238-Kupalskie-pesni-shumilinskogo-rayona-vitebskoy-oblasti-zapisannye-v-folklornoy-ekspedicii-2010-goda.html –Дата доступа:25.01.2020.
4. Типовая учебная программа детских школ искусств по учебному предмету «Музыкальный инструмент (фортепиано)» направления деятельности «музыкальное» инструментального отделения: утв. Постановлением Министерства культуры Республики Беларусь 10.08.2017 – Минск: Дикта, 2017. – 133 с.
5. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Музыка. I–III классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017.
6. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Музыка. IV класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018.


## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ЖАНРОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ


**Судник К.В.,** магистрант 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карташев С.А., доцент, канд. пед. наук


**Введение.** В Концепции учебного предмета «Музыка» музыкальная культура личности определяется как культура музыкального восприятия и культура практической музыкальной деятельности. Формирование культуры личности основывается на приобретении и развитии различных знаний, умений и навыков в сфере музыкального искусства в школьный период. Дальнейшее развитие музыкальных способностей и проявление эмоционально-ценностных отношений к музыке как к части жизни человекаспособствует формированию личностной культуры человека. Данная интеграция позволяет найти сферу самовыражения, соответствующую индивидуальности учащегося [1].

В рамках учебного предмета «Музыка» учащиеся начальной школы знакомятся и осваивают нравственно-эстетические ценности национальной и общечеловеческой культуры, накапливают опыт нравственно-эстетических отношений. Содержание предмета «Музыка» опирается на принципы связи музыки с жизнью, полимодальности, диалогичности и художественности. В рамках нашего исследования выделим линейно-концентрический принцип, который гарантирует постоянное усложнение знаний и совершенствование умений (навыков) вне зависимости от избранной педагогом стратегии обучения [0].

Структура содержания предмета «Музыка» представлена четырьмя этапами, соответствующими годам обучения. Результатом первого этапа является формирование представления о первичных музыкальных жанрах. На втором этапе у учащихся должно быть сформировано представление о жанрах профессиональной музыки. Результатом третьего этапа является формирование представлений об интонации, способах её развития, строении художественных произведений. Систематизация представлений о музыкальной культуре, формирование представлений о коммуникативной природе музыкального искусства завершает обучение на четвертом этапе.

Следует отметить, что при знакомстве и изучении основных музыкальных жанров (танец, марш и песня) учащиеся начальной школы более подробно информируются о видах марша (спортивный, футбольный, траурный, пионерский, военный и т.д.). Так же подробно раскрывается песенный жанр. Рассмотрим музыкальные произведения танцевального жанра, представленные в учебной программе для учреждений общего среднего образования «Музыка I-IVклассы» [1].

**Основная часть**. Календарно-тематическое планированиедля учреждений общего и среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» знакомит учащихся с основными музыкальными жанрами (песня, танец и марш) в I-IV классах.Однако систематизации танцевальных жанров не уделяется должного внимания. Рассмотрим танцы, рекомендованные для изучения в начальной школе (Табл. 1)

Таблица 1 – Систематизация рекомендованных танцев на уроках музыки

| Класс | Танец | Жанр |
|---|---|---|
| 1 класс, I полугодие | «Полька» Белорусский национальный наигрыш на балалайке | Этнический |
| | П.Чайковский «Вальс снежных хлопьев» (из балета «Щелкунчик») | Классический |
| 1 класс, II полугодие | С. Рахманинов «Итальянская полька» | Этнический |
| | М. Глинка «Полька» | Классический |
| | Д. Шостакович «Вальс-шутка» | Классический |
| 2 класс, II полугодие | Г. Пукст «Полька» (из оперы «Марынка»)<br>Е. Глебов «Бульба» (из балета «Мара») | Этнический |
| | С. Прокофьев «Вальс» (из балета «Золушка») | Бальный |
| 3 класс, II полугодие | Ф. Шуберт «Вальсh-moll» | Классический |
| | Ф.Шопен «Полонез» A-dur<br>М. Глинка Полонез из оперы «Иван Сусанин» | Исторический |
| 4 класс, Iполугодие | Белорусские народные танцы«Юрачка», «Крыжачок», «Мікіта», «Кадрыля» | Этнический |
| 4 класс, IIполугодие | Й. Штраус «Полька-пиццикато» | Классический |
| | Н. Соколовский «Мазурка» | Исторический |

Учебный материал представлен классическим этническим, бальным и историческим танцевальными жанрами. Кратко охарактеризуем вышеуказанные танцевальные жанры.

Классический танец – это система, основанная на тщательной разработке различных групп движений, появившаяся в конце XVI века в Италии и получившая своё дальнейшее развитие во Франции благодаря придворному балету.

Этнический танец – это фольклорный танец, который исполняется в своей естественной среде и имеет определённые традиционные для данной местности движения, ритмы, костюмы и т. п.

Бальный танец относится к группе различных парных танцев, которые исполнялись на балах. К группе бальных танцев относятся танцы, являющиеся парными, где пару составляют мужчина и женщина.

Исторический танец – это общее название для танцев прошлых эпох, исполняемых в настоящее время.

Характеристики указанных танцевальных жанров не носят обязательный характер заучивания школьниками. Желательно, чтобы учитель музыки знакомил учащихся с новой терминологией, учил различать данные жанры между собой и уметь определить их основные характерные черты.

Классический танец — это четко выраженная система движений, в которой нет ничего случайного, ничего лишнего; это хореографическая система, котораяформируется

в ходе развития искусства и общества, является определённым видомхореографической пластики. В переводе с латыни «классика» значит «первоклассный», «образцовый».

Классический танец формировался путём долгого и тщательного отбора, отшлифовки многообразных выразительных движений и положений человеческого тела. Он вбирал в себя достижения различных танцевальных культур, перерабатывал движения разнообразных, начиная с глубокой древности, народных плясок, пантомимных действий – искусства жонглёров и мимов, движения трудовых и бытовых танцев.

На формирование системы классического танца огромное влияние оказало античное искусство, красота и пластическая гармония образов античной хореографии, запечатлённых в скульптуре и древней живописи Греции и Рима. Название «классический» и показывает, что эта система восходит к танцу античному, а также что она обладает классическим совершенством. Этот термин возник в России в конце XIX в., в результате обособления отдельных видов танца, разделения танцовщиков на «классических» и «характерных». Постепенно термин вошёл в обиход, вытеснив существующиеранее термины – «академический», «серьёзный», «благородный» и другие. К образованию системы классического танца привело установление стройности, единства и одновременно строгой классификации в многообразии отобранных человеческих движений. Определился важный и обязательный принцип классического танца – выворотность. Это не красивое слово очень точно обозначает большое понятие на «балетном языке» - это развёрнутость ног и бёдер, особенность структуры человеческого тела, присущая не каждому человеку. Выворотность - это прежде всего основа исходных положений и поз в классическом танце.

Система классического танца разработала чётко ограниченное число групп движений, включающих в себя понятие о сгибаниях, приседаниях (plier – сгибать); о подъёмах (relever – поднимать); о вытягиваниях (tender–вытягивать); о скольжениях (glisser–скользить); о вращениях(tourner–поворачивать, вертеть); о прыжках (sauter–прыгать); о бросках, устремлённыхвперёд (elancer–бросать)и др. Такжев системе классического танца разработаны позиции ног, их пять, и утвердились три позиции рук, строго разработаны положения корпуса и головы. Необходимо отметить, что классический танец, как система оформилась в XVI веке в Италии, дальнейшее развитие получила во Франции в XVII веке, здесь и появилась терминология на французском языке. Повсеместно он признан одним из главных выразительных средств танца. Это - вершина хореографического искусства.

Классический танец непрерывно обогащается, черпая новые пластические формы из народного танца, других танцевальных систем.

Как учебная дисциплина он представляет собой систему танцевальных упражнений преобладает школа профессора А. Я. Вагановой. Об Агриппине Яковлевне Вагановой очень ёмкосказала великая Майя Плисецкая: «Ваганова –царица балетной педагогики. Я редко жалею о чём-нибудь, но всю жизнь буду жалеть, что училась у Вагановой так мало – всего три месяца. Её уроки давали удивительное сочетание академической, идеальной «грамотности» и в то же время полной раскрепощённости, сознание своей власти над собственным телом. Не случайно все ученицы Вагановой так владеют классикой».

**Заключение.** Таким образом, можно говорить о значимости популяризации танцевальных жанров в процессе освоения учебного предмета «Музыка» в начальной школе. У младших школьников развивается представление о роли танца в музыке, формируется умение эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения.

**Список цитированных источников:**

1. Концепция учебного предмета «Музыка». Приказ 29.05.2009 № 675. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461– Дата доступа:12.01.2020.

2. Музыка для 1—4 классы. Примерное календарно-тематическое планирование. 2019/2020 учебный год.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/201-uchebnye-predmety-i-iv-klassy/1265-1-klass.html– Дата доступа:20. 01.2020.

3. Музыка I-IVклассыУчебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания.[Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/ypyp/MyzukaRus_1-4_2012.pdf.

## ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОМ ДЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «ЗУБРЁНОК»

**Тесюль В.С.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Денисова И.В., магистр педагогики, старший преподаватель

**Введение.** Система музыкального воспитания в Республике Беларусь на современном этапе включает детские дошкольные учреждения, музыкальное воспитание в семье, уроки музыки в средних общеобразовательных школах, музыкальные кружки и факультативы в учебных заведениях, самодеятельные детские музыкальные коллективы при домах и дворцах культуры, детские музыкальные школы и школы искусств. Отечественные детские образовательно-оздоровительные центры также обладают значительным музыкально-воспитательным потенциалом.

Цель статьи – выявить возможности и формы организации музыкального воспитания в национальном детском образовательно-оздоровительном центре «Зубрёнок».

**Основная часть.** В процессе исследования использовался комплекс теоретических (анализ педагогических источников) и эмпирических (наблюдение, изучение документации, обобщение собственного опыта работы в качестве вожатого НДЦ «Зубрёнок») методов.

Под термином «музыкальное воспитание в образовательно-оздоровительном центре» мы понимаем «приобщение личности школьника к музыкальной культуре с ориентацией на духовное и творческое развитие ребенка в таком образовательном учреждении в Республике Беларусь, основная цель которого – профилактика и укрепление здоровья, а также развитие мотивации школьника к познанию и музыкальному творчеству в интересах личности, общества, государства» [1, с. 199].

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляют деятельность несколько детских образовательно-оздоровительных центров с круглосуточным пребыванием: детский реабилитационный образовательно-оздоровительный центр «Ветразь» (открыт в 2004 г. в Поставском районе), Минский государственый образовательно-оздоровительный центр «Лидер» (открыт в 2008 г. в Минске), Инновационный образовательно-оздоровительный детский центр «Фабрика звёзд» (открыт в 2015 г. в Минске, Детский реабилитационно-оздоровительный центр «Ждановичи» (открыт 2017 г. в Минске). Самым популярным и востребованным является Национальный детский образовательно-оздоровительный центр (НДЦ) «Зубренок», открытый в 1967 г. в Мядельском районе на озере Нарочь.

Основными направлениями деятельности НДЦ «Зубренок» на современном этапе являются оздоровительная, образовательная, спортивная, научная и творческая работа, международная деятельность и др. [2]. В НДЦ «Зубренок» проводится ряд

республиканских и международных мероприятий: конкурс «Юные таланты Беларуси» (по направлениям: поэтическое, театральное, декоративно-прикладное, фольклорное творчества), IT-чемпионат «РобИн»; Международный фестиваль детского творчества «Две страны - одна судьба», Международный фестиваль игровых проектов «Играют дети – играем мы!», Международный молодежный форум «Дружба без границ», международные научно-практические конференции, Республиканский фестиваль художественного творчества «Вясёлкавы карагод» и т.д.

Музыкальному воспитанию в НДЦ «Зубрёнок» уделяется значительное внимание. Целью музыкального воспитания в данном образовательно-оздоровительном центре является формирование музыкальной культуры подрастающего поколения. Общение с музыкой осуществляется на протяжении всей смены. Этому способствует организация массовых, групповых и индивидуальных форм организации музыкального воспитания с целью создания благоприятных условий для творческой самореализации воспитанников, развития творческих способностей детей школьного возраста, приобщения к музыкальной деятельности, развития музыкальных способностей и эстетического вкуса. Традиционными стали следующие мероприятия: конкурс «Агитбригада», шоу-программа «Фабрика звезд», дискотека «Стартинейджер», шоу «Голос. Дети. Зубренок», «Музыкальный час» и многие другие. Благодаря участию детей в отрядных, общелагерных, республиканских и международных мероприятиях, развивается творческий потенциал, музыкальные способности и формируется их музыкальная культура.

Многие музыкально-воспитательные мероприятия в НДЦ «Зубрёнок» проводятся с участием приглашенных звёзд отечественной эстрады и лауреатов творческих конкурсов. На протяжении многих лет НДЦ «Зубренок» сотрудничает с шоуменами и артистами: среди приглашённых гостей в качестве исполнителей и ведущих часто можно встретить Дмитрия и Георгия Колдуна, Алексея Гросса, Алексея Хлестова, телеведущую Елену Спиридович, Руслана Алехно, группы «Da Vinci» и «Тяни-Толкай», Сашу Немо, исполнителя Юрия Ващука (ТЕО), Анну Шаркунову, участника Евровидения Ивана Буслая и др. Так, летом 2018 г. на открытие одной из смен был приглашен шоумен, телеведущий, музыкант и рок-исполнитель Иван Вабищевич, который в качестве благодарности всем сотрудникам центра, с которыми знаком с детства, ежегодно устраивает бесплатные концерты, мастер-классы и другие мероприятия в центре. Почетным гостем многих смен является хореографический ансамбль эстрадного танца «Карусель» ГУО «Средняя школа №162 г. Минска» (художественный руководитель – Т.М. Венско). На протяжении многих лет данный коллектив принимает участие в республиканском конкурсе молодежи «Юные таланты Беларуси», проходящий на базе центра, а в 2018 годы ансамбль одержал победу в номинации «эстрадный танец». Среди приглашённых гостей можно выделить также объединение по интересам «Современная хореография» ГУДО «Витебский областной дворец детей и молодежи» (художественный руководитель – М.М. Кушнерова).

Руководством образовательно-оздоровительного центра уделяется значительное внимание созданию условий для музыкального воспитания детей. Так, в 2018 г. для любителей профессиональной игры на музыкальных инструментах в центре появился рояль и музыкальная кабинка, где зачастую проходит вечернее музицирование. Детей с музыкальными способностями и слухом вовлекают в общественную деятельность, не только как конферансье, но и исполнителей. В НДЦ «Зубренок» каждый ребенок может не только проявлять свои способности, но и развивать талант.

**Заключение.** Таким образом, на современном этапе образовательно-оздоровительные центры в Республике Беларусь обладают значительным потенциалом в области музыкального воспитания подрастающего поколения. В Национальном образовательно-оздоровительном центре «Зубрёнок» созданы все условия для

музыкального воспитания детей, проходящих оздоровление. Целью музыкального воспитания в данном центре является формирование музыкальной культуры школьников. На каждой смене применяются массовые, групповые и индивидуальные формы организации музыкального воспитания. Ежегодно наибольший интерес у детей вызывают такие музыкально-воспитательные мероприятия, как конкурс «Агитбригада», шоу-программа «Фабрика звезд», дискотека «Стартинейджер», шоу «Голос. Дети. Зубренок», «Музыкальный час» и др. Участие в отрядных, общелагерных, республиканских и международных мероприятиях способствует развитию творческого потенциала, музыкальных способностей и формированию музыкальной культуры детей школьного возраста.

**Список цитированных источников:**

1. Тесюль, В.С. Уточнение понятия «Музыкальное воспитание образовательно оздоровительных центров Республики Беларусь» // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистров, аспирантов / Вит. Гос. Ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – Вып. 10. – С. 197-199.

2. Национальный образовательно-оздоровительный детский центр «Зубрёнок» : Направления деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zubronok.by/ozubrenke/dejatelnost. – Дата доступа: 02.01.2020.

## ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

**Федоренко Н.В.,** преподаватель
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Учитель музыки, реализуя цели образования, обучения и воспитания, проводит в школе очень большую работу: образовательную, воспитательную, организационную, формируя взгляды, убеждения, потребности, идеалы современных детей посредством музыки. В этом состоит актуальность и социальная значимость его труда.

Успешность труда учителя музыки в большинстве случаев зависит от его возможности впечатлять, горячо заинтересовать учеников. В исследованиях, раскрывающих психологические и физиологические механизмы эмоций, их связь с мышлением и другими свойствами личности подчёркивается, что стимуляция чувственной сферы учащихся влияет на становление и усовершенствование нравственных требований, гносеологических интересов, значительно совершенствует интеллектуальное постижение и практическое применение полученных знаний на практике. Как отмечает Л.С. Выготский, «аппарат эмоций является как бы специальным приспособлением и тонким орудием, через который легче всего влиять на поведение…на все моменты воспитательного процесса» [1].

В воздействии не только на умственную, но и на чувственную стороны восприятия учеников заключается истинное мастерство педагога – творца. Неэмоциональный и сдержанный урок музыки не затронет учащихся, не вызовет сопереживания, без которого невозможно её понимание. Более того, может вовсе отрицательно воздействовать на дальнейшее отношение учеников к музыке. Имеется в виду, что собственно учитель вдохновлён искусством и имеет высокое стремление закрепить в умах юных слушателей те мысли и чувства, которыми он хотел бы с ними поделиться. Для этого необходимо образно и проникновенно исполнять, с чувством и ярко интерпретировать музыкальный материал, создавая атмосферу креативного оживления в классе.

Неповторимость излагаемого материала урока, его смысловое значение усиливаются благодаря применению учителем целого ряда средств выразительности: окраска

голоса, его тембр, диапазон, мелодичность, а также мимика, жесты, пантомимика, передающие различные эмоциональные состояния учителя, воспринимаются, как правило, на подсознательном уровне, но тем не менее имеют определённое воздействие.

Употребление педагогом в практической деятельности комплекса средств актёрской выразительности способствует созданию плодотворной обстановки для воплощения воспитательных целей, оказывает содействие наилучшему уяснению учащимися излагаемого материала, повышает заинтересованность, вызывает сопереживание. Ещё в середине прошлого столетия известный педагог А.С.Макаренко в своих работах много внимания уделял проблеме выразительного облика учителя. Поколение молодых педагогов он рекомендовал обучать сначала специальным знаниями и навыками, «без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем, не может работать, так как у него не поставлен голос… он не умеет разговаривать с ребёнком и не знает, в каких случаях как нужно говорить…» [2].

А.С. Макаренко предлагал при обучении молодых педагогов использовать элементы методики, применяемой при обучении актёрскому мастерству по системе К.С. Станиславского, и сам в своей работе пользовался элементами этой системы, обучая будущих специалистов технике профмастерства.

Урок музыки должен проходить на высоком эмоциональном подъёме, отличаться высокой эстетикой, артистичностью, оказывать сильное влияние на мыслительные способности учащихся, на их эмоциональную сферу. А это невозможно без энтузиазма педагога, без отточенности и красоты его речи, движений и жестов, без приятного внешнего облика, умения ходить, эффектно выглядеть. Необходимо, чтобы сам педагог переживал те эмоции и чувства, которые старается донести аудитории слушателей, постигая красоту окружающего мира и самой жизни. Ведь детское восприятие невозможно обмануть. Дети тонко чувствуют, фальшь, наигранное вдохновение.

В основе педагогического мастерства лежит постоянное совершенствование психофизической природы. В это понятие вкладывается весь сложный симбиоз физических и психических качеств, которыми обязательно должен обладать учитель и осознанно управлять ими. Это и хорошо поставленный голос, четкая, яркая речь, мимические и пантомимические возможности, выразительность движений и жестов, владение позой – всё, что предоставляет возможность проявлять и передавать другим чувства, мысли и представления.

В практической деятельности приходится наблюдать, как многие учащиеся – практиканты, имеющие хорошую и отличную подготовку по курсу общеобразовательных и специальных дисциплин, хорошо знающие учебный материал, методику обучения, порою не могут на уроках педагогической практики достаточно ярко воплотить свои замыслы именно из-за неразвитого психофизического аппарата. Им не хватает умения управлять своим голосом, движениями, не получается правильно выразить свои мысли и тот материал, который они хотят преподнести на уроке. А ведь уроки музыки несут непередаваемую эмоциональную атмосферу. Музыка, как известно, – язык чувств. Впечатления от музыки усиливаются под воздействием учителя, который передает свои чувства в выразительном исполнении, в слове, жесте и мимике. Учитель помогает детям войти в мир музыкального образа, ярко ощутить его выразительность.

В отчетах по педагогической практике учащиеся колледжа часто говорят об эмоциональном взаимодействии с детьми, о том впечатлении, которое оказала на них школа. На практике им приходится постепенно овладевать искусством общения. Ведь личность учителя на занятиях раскрывается глубоко и полно: учитель не только исполняет произведение, но и рассказывает о нем, передавая свое отношение к композитору, музыке и тем самым усиливая её эмоциональное воздействие. Авторитет учителя зависит от его умения быть требовательным и одновременно заботливым. Важно показать,

что учителю самому интересно то, чему он учит детей, что он любит музыку, свое дело. Он должен найти такой подход к учебному процессу, чтобы дети любили этот урок, уважали учителя музыки, ценили информацию, которую им предоставляют. Другими словами, урок должен вписываться в музыкальную современность.

На учебных занятиях дисциплин профессионального компонента (постановка голоса, аккомпанемент, методика музыкального воспитания) с учащимися работают преподаватели над развитием певческого голоса, обучают методике проведения занятий, преподают навыки аккомпанирования себе и классу. Учащиеся изучают программный репертуар школы и учреждений дошкольного образования. Однако, именно через психофизическую природу осуществляется вся совокупность педагогического воздействия на аудиторию. В связи с этим следует заметить, что многие программы по подготовке будущих специалистов, разрешая целый ряд важных задач, почти не включают вопросы формирования его психофизического аппарата.

У многих практикантов присутствует невыразительность и неуклюжесть действий, скованность или, наоборот, сумбурная активность, излишняя психическая и физическая напряжённость. Вместо того, чтобы выразительно проговаривать материал урока – они начинают тараторить, проглатывать слова, как бы стараясь быстрее изложить тему. В результате, дети так и не воспринимают подобную речь. Усваивая в процессе обучения разнообразные знания, учащиеся-практиканты порой так и не могут познать всех выразительных возможностей собственного голоса, многие заговариваются, неправильно ставят ударения в словах, испытывают огромное волнение при ведении урока, физически зажаты, боятся отойти от своего учительского стола, боятся открыто смотреть в глаза детей. От этого, конечно, страдает качество уроков, теряется контакт с аудиторией, возникают проблемы с дисциплиной в классе.

Во время обучения в колледже необходимо целенаправленно развивать артистические умения будущего педагога-музыканта, которые будут развиваться в дальнейшей его деятельности на педагогическом поприще, помогут стать личностью с большой буквы, успешно реализовывать воспитательные цели средствами музыкального искусства.

**Список цитированных источников:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.,1967. – С.113
2. Макаренко, А.С. Соб. Соч.т.5 / А.С. Макаренко. – М.,1957. – С.178-179

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ТВОРЧЕСТВО» И «ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

**Ян Цзуньмин,** магистрант**,**
**Кущина Е.А.,** доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В настоящее время выявляется довольно широкий спектр различных подходов к рассмотрению понятий «творчество» и «творческая деятельность». Первые обращения к рассмотрению понятия творчества относятся еще к античности, но наиболее фундаментальные исследования проблемы и уточнение сущности понятия «творчество» относятся к XX столетию. Существуют несколько определений данного понятия с точки зрения таких научных направлений как философское, культурологическое, психологическое и педагогическое.

Слово «творчество» определяется в толковом словаре русского языка как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей. В философских тру-

дах творчество понимается как реализация сущностных, творческих сил личности, стимулом и источником которых выступает культура. Творчество, по мнению философов, представляет собой процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового, основным критерием которого является уникальность его результата. «Результат творчества невозможно прямо вывести из начальных условий. Это создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей [1, с. 55]».

Согласно философским концепциям Аристотеля, Платона, Н.А. Бердяева, А.Ф. Лосева, Ф. Фребеля и других, «природа творчества обусловлена врожденными качествами, свойственными активной преобразующей деятельности человека» [2, с. 23]. В связи с этим важно заметить, что понятие «творчество» и «творческая деятельность» неразрывно связаны.

Вопрос о творческом проявлении в любой области деятельности стоит очень остро. Педагогический ракурс рассмотрения проблемы творчества объединяет философские, психологические и культурологические концепции. Широта содержания понятия творчества преломляется исследователями в области педагогической науки, а в контексте музыкальной педагогики творчество рассматривается как особая деятельность, представляющая собой часть образовательного процесса.

Творчество всегда предполагает определенный отказ от старого и создание культурных новаций. Но в разных культурах направленность и характер творчества могут существенно различаться. Западная модель творчества ориентирована главным образом на изменение человеком внешней среды, приведение мира в соответствие с собственным замыслом творческой личности. На Востоке в среде гуманитарно-образованных людей преобладает внутреннее творчество, при котором преобразующая активность направляется творцом на самого себя. Ее цель – преобразование собственного духовного мира. Сравнительная характеристика организации образовательного процесса в Беларуси и Китае обнаруживает различия в подходе к творчеству и творческой деятельности.

Психологический аспект проблемы развития творчества связан с понятием целостной личности и творческой деятельности как созидающей в отличие от репродуктивной, направленной на воспроизводство уже имевшихся в прежнем опыте продуктов (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Матюшкин, Я.А. Понамарев, С.Л. Рубинштейн). Творческая личность, по мнению ученых, это личность, способная к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию. Идеи воспитания творческой личности школьника, подростка, педагога отражены в трудах Д.И. Водзинского, К.В. Гавриловец, А.А. Гримотя, И.И. Казимирской, А.С. Макаренко, В.Л. Сухомлинского, В.Л. Яконюка.

Творческую деятельность исследователи рассматривали как высший уровень познания человека, предполагающая мобилизацию его основных психических процессов, знаний, жизненного опыта, физических сил, как мощный фактор индивидуального и общественного развития, результатом ее является нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью, общественно-исторической универсальностью (В. Андерсон, Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, В.В. Давыдов, Я.А. Понаморев).

Интерес представляет мнение ученого Ю.Б. Борева, который определяет творчество как исторически эволюционную форму активности людей, которая выражается в различных видах деятельности и приводит к развитию личности. Главным критерием духовного развития человека, на его взгляд, является овладение полным и полноценным процессом творчества: «Творчество является производной реализации индивидом уникальных потенций в определенной области. Поэтому между процессом творчества и реализацией способностей человека в общественно значимой деятельности, которая приобретает характер самореализации, существует прямая связь. Таким образом, твор-

ческая деятельность это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, которая способствует расширению пределов человеческих возможностей. Если человек освоил творчество в полной мере – и по процессу его течения и по результатам – значит, он вышел на уровень духовного развития» [3, с. 34].

Исследовательский интерес к проблеме творчества поддерживался на протяжении всего XX столетия и сегодня не утратил своей актуальности. В научных трудах появляется разделение творчества на отдельные виды: производственно-техническое, изобретательское, научное, политическое, организаторское, философское, художественное, мифологическое, религиозное, повседневно-бытовое. На основе предложенной классификации можно сделать заключение, что виды творчества соответствуют видам практической и духовной деятельности человека.

Таким образом, творчество является атрибутом человеческой деятельности, ее необходимое, существенное, неотъемлемое свойство. Оно предопределило возникновение человека и человеческого общества, лежит в основе дальнейшего прогресса материального и духовного производства. Творчество является высшей формой активности и самостоятельной деятельности человека и общества, а также содержит элемент нового, предполагает оригинальную и продуктивную деятельность, способность к решению проблемных ситуаций, продуктивное воображение в сочетании с критическим отношением к достигнутому результату. Рамки творчества охватывают действия от нестандартного решения простой задачи до полной реализации потенциала индивида в определенной области.

Исходя из вышесказанного, понятие творчество определяется как:

– деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее;

– создание чего-то нового, ценного не только для данного человека, но и для других;

– процесс создания субъективных ценностей.

**Список цитированных источников:**

1. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Издательство АСТ, 2018. – 416 с.
2. Бердяев Н.А. Спасение и творчество, Два понимания христианства / Н.А. Бердяев // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/library:0121132. – Дата доступа: 11.05.2019.
3. Борев, Ю.Б. Эстетика: В 2-х томах / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА УЧАЩИХСЯ

**Ярош М.С.,** студентка 4 курса
**Орлова И.П.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Развитие чувства ритма по своей сложности и важности во все времена оставалось на лидирующем месте в исполнительской подготовке музыканта. Процессы информатизации и компьютеризации в обществе, всё чаще проникают в различные области музыкальной педагогики. Важно отметить особый консерватизм педагогов-музыкантов в отношении применения компьютерной техники на инструментальных занятиях школьных факультативов и в учреждениях дополнительного образования. Вместе с тем, в настоящее время на рынке компьютерного программного обеспечения

музыкальных занятий имеется множество предложений в том числе и для уроков фортепиано. Наше исследование предполагает анализ современных возможностей компьютерных технологий для развития чувства ритма учащихся на уроках фортепиано в детской школе искусств.

Роль ритма как первоэлемента жизненно важна для музыкального искусства, несмотря на разные роли в различных национальных культурах и исторических стилях. Развитие ритмического чувства как музыкальной способности лежит в основе формирования музыкальной культуры учащихся, в том числе и музыканта-исполнителя. В фортепианной подготовке учащихся до сих пор остаются не до конца выясненными вопросы формирования исполнительского ритма (Л.А.Баренбойм, А.Б.Гольденвейзер, К.Н.Игумнов, Г.Г.Нейгауз, С.А.Савшинский, С.Е.Фейнберг), повышения имеющегося уровня чувства ритма в процессе исполнительства на фортепиано (А.Д.Алексеев, Г.М.Коган, Н.А.Любомудрова, Г.П.Прокофьев, Г.М.Цыпин).

В переводе с греческого «ритм» в музыке понимается как соразмерность, чередование различных длительностей звуков. В музыкальном искусстве *ритм* выступает «одним из центральных, основополагающих элементов музыки, обусловливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени» [3]. В музыкальной педагогике наряду с ритмом рассматривается понятие «*чувство ритма*» как музыкальная «комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов» [3, с. 218].

Исследователи, музыкальные педагоги и психологи единодушны во мнении, что чувство ритма как способность достаточно трудно поддаётся развитию. На уроках фортепиано в детской школе искусств, в соответствии с учебно-программной документацией, вопросу развития ритмического чувства уделяется значительное внимание с первых занятий. Согласно учебному плану занятия проводятся индивидуально 2 раза в неделю продолжительностью 45 минут. Урок фортепиано, как правило, проводится в специально оборудованной кабинке. Пространство во время игры на музыкальном инструменте минимизировано спецификой посадки.

Методика развития чувства ритма на уроках музыки строится по этапам:

*1) Теоретический этап* предполагает усвоение теоретических понятий, необходимых для формирования знаний на начальном этапе обучения (понятие о сильных и слабых долях, размере и такте, длительности звуков и ритме, паузы, понятие о метрической пульсации и темпе и т.д.).

*2) Практический этап (закрепление навыка игры)* предусматривает освоение учеником графического изображения ритма, формирование умения читать ритмический рисунок с листа, используя всевозможные ритмические карточки и ритмосхемы, исполнение музыки за инструментом.

Развитие ритмического чувства происходит в процессе различных видов исполнительской деятельности: просчитывание исполняемой музыки; использование ритмосхемы; простукивания (прохлопывания) метроритмических структур; показ педагога; игра в ансамбле; использование метронома.

Мы полагаем, что особое внимание развитию чувства ритма важно уделять на начальном этапе обучения игре на инструменте. В этот период начинает формироваться «ритмическое будущее» учащегося. В качестве одного из средств развития ритмической музыкальной способности нами предлагаются компьютерные технологии.

Понятие *«компьютерные технологии»* возникло в 80-х гг. XX века и включает в себя методы и средства реализации информационных процессов, которые осуществляются с помощью средств микропроцессорной вычислительной («компьютерной») техники [2, с.152]. *Музыкально-компьютерные технологии* как понятие используется с начала XXI в. и охватывает сферу профессиональной деятельности, связанную с создани-

ем и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующих знаний и умений как в музыкальной сфере, так и в области информатики [3, с. 123].

На современном этапе музыкально-компьютерные технологии представлены многопланово: программы для редактирования и цифровой обработки звука; программы для многоканальной записи и монтажа звука; виртуальные студии; программы для создания MIDI-композиций; нотные редакторы; мультимедиа-плееры; обучающие музыкальные программы. Последняя группа наиболее подходит для развития чувства ритма на уроках фортепиано.

Важно отметить специфику в использовании компьютерных технологий на уроках фортепиано: аппаратное обеспечение ограничивается смартфоном либо планшетом с выходом в Интернет и возможностью скачивания мобильных приложений из онлайн-магазинов приложений (в большей части бесплатно); установка аппаратов на пюпитре фортепиано; чувство музыкального ритма развивается путем усвоения системы музыкально-ритмических эталонов, наиболее часто встречающихся в музыке.

Приведем примеры применения компьютерных технологий для развития чувства ритма на уроках фортепиано. На начальном этапе обучения игре на инструменте педагогами нередко используются элементы гимнастики под музыку в классе для укрепления мышц, освобождения от зажатости, раскрепощения крупной и мелкой моторики тела, развития ритмического чувства и пластики движений. С помощью *мультимедиа-плеера* можно обеспечить ритмичное сопровождение для упражнений гимнастики.

Во время игры на инструменте для формирования навыка внутреннего счета можно использовать *приложение «Метроном – Идеальный Темп и Ритм»*. Для освоения ритмических навыков и развития чувства ритма удобно использовать *приложение «Тренажёр Ритма»,* в нем представлены упражнения, способствующие пониманию и повторению ритмов на слух, точной игре ритмических партий с листа.

Для развития музыкального слуха и чувства ритма подойдет *приложение «Абсолютный Слух - Тренировка Слуха и Ритма»*, в котором наряду с упражнениями на интервалы, гаммы, аккорды, статьями по теории музыки, мелодические диктанты, есть и задания на развитие чувства ритма т.д.

Таким образом, компьютерные технологии на уроках фортепиано не могут рассматриваться в качестве самостоятельной цели, а лишь как дополнительного средства развития чувства ритма учащихся. Для аппаратного обеспечения подходят только планшетные компьютеры или смартфоны с возможностью загрузки обучающих приложений, развивающих ритмическое чувство.

**Список цитированных источников:**

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке / И.Б.Горбунова: учеб. пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. - Т. 1. Архитектоника музыкального звука. - 175 с.

2. Исправных Т. В. Информационные технологии на уроках музыки /Т.В. Исправных // Преподавание музыки. - 2007. - № 10. –С. 15.

3. Старчеус, М.С. Слух музыканта /М.С.Старчеус. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского, 2003. - 640 с.

# ЧАСТЬ IV
# СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

## ОБРАЗ ЧЕ ГЕВАРЫ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

**Агафонова В.С.,** учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Отвалко А.В., магистр педагогики

За последнее десятилетие понятие «имидж» прочно вошло в нашу жизнь. Стали привычными такие выражения как «имидж политика», «имидж партии», «имидж города или региона». Один из самых сложносоздаваемых – это имидж политика, т.к. он должен опираться на ожидания масс.

Раньше проблему формирования положительного образа решали через присвоение почетных прозвищ правителям, например, Филипп Красивый, Август Сильный, Екатерина Великая. Не менее колоритными персонами являются политические лидеры Латинской Америки XX века: Фидель Кастро, Сальвадор Альенде, Че Гевара, Уго Чавес. Цель исследования: выявить причины и последствия популярности образа Эрнесто Че Гевары в современной массовой культуре, влияние его жизни и деятельности на историю Латинской Америки и всего мира.

Родители были непохожи на других. Отец Эрнесто - Эрнесто Гевара Линч – плантатор и революционер Аргентины гуманно относился к своим рабочим – никогда не применял к ним насилия, уменьшил рабочий день, выплачивал сравнительно высокую заработную плату. Другие плантаторы сначала посчитали его сумасшедшим, а потом прозвали коммунистом. Мать – Селия, хотя и получила строгое католическое воспитание, еще в юности увлеклась модными идеями феминизма. Первая в Буйнес-Айресе отрезала себе косы, водила автомобиль и публично курила.

Эрнесто получил профессию врача – хирурга. При этом всю жизнь лечился от астмы. Любимое занятие – чтение. Целью жизни Че была революция, активное участие в ней. В 1955 году знакомится с Кастро и участвует в революции на Кубе.

В период революции на Кубе в 1956-1959 годах команданте было высшим званием среди повстанцев, которые намеренно не присваивали друг другу более высоких воинских чинов. Это звание получил и Че Гевара. После победы революции на Кубе вчерашний повстанец занимал пост президента Национального банка (1959 – 1961) и министра промышленности (1961 – 1965). В качестве официального лица Че Гевара провел целое мировое турне, во время которого посетил Египет, Судан, Индию, Пакистан, Цейлон, Индонезию, Бирму, Японию, Марокко, Испанию и Югославию.

Во время посещения СССР Че Гевара критиковал СССР и страны социалистического лагеря за нежелание вести партизанскую борьбу и за слишком роскошную, по его мнению, жизнь советской элиты.

Оставив государственные посты летом 1966 года, команданте возглавил подготовку к новой партизанской кампании, которую он начинает в Боливии.

В 1967 году Эрнесто Че Гевара, будучи раненным, попадает в плен. После этого по приказу из Вашингтона он был расстрелян в селении Ла Игуэра.

Останки были закопаны в тайной братской могиле. Захоронение обнаружили в 1997 году благодаря стараниям американских журналистов. Тогда же останки Че и нескольких его товарищей были переданы Кубе.

Крестьяне Боливии, хранящие как священную реликвию клочки волос, срезанные с его бороды на следующий день после убийства, считают его своим покровителем и называют его Святым Эрнесто Ла-Игерским. По их мнению, ни один мертвый не был так похож на Христа, как Че, на посмертной фотографии, облетевшей весь мир.

Но самую большую популярность приобрел Че после смерти в рекламе и торговле. В 1960 году Альберто Корда сделал свой самый знаменитый снимок – портрет Че Гевары, который превратился во всемирный бренд.

Беретка со звездочкой и самая знаменитая фотография вечного бунтаря присутствует на вывесках пиццерий, ресторанов, салонов красоты.

Всплеск популярности наблюдался в конце 1990-2000гг. в связи с развитием Интернета и выходом сингла Натали Кордоне, который был продан более чем 800 000 копий в одной только Франции в 2001 году. Русские музыканты тоже используют эту тему (группа Каста)

Чем же привлекает этот образ современную молодежь? И есть ли разница в представлении людей разных поколений о жизни и заслугах легендарного команданте? Мы опросили 42 человека разного возраста, различного социального положения и занятий. Среди них – учителя, родители, учащиеся, знакомые от 16 до 55 лет.

Большинство опрошенных знают, кто такой Эрнесто Че Гевара, род его занятий и страну, героем революции, которой он стал.

Соответственно – 80%, 75% и 82%. Правда, люди более старшего поколения лучше владеют информацией о идеях и принципах команданте, нежели более молодые.

Мнения анкетируемых также разделились при ответе на вопрос «С чем, на ваш взгляд, в современном обществе ассоциируется образ Че?». У 48% Че Гевара – это символ свободы, 30% – социализма, 12 % анкетируемых связывают личность Че Гевары с борьбой против национального угнетения и 10% считают, что его образ – просто модный тренд.

Образ Че Гевары, по результатам анкеты, широко используется до сих пор и в политике (40%) и в культурной сфере – реклама, музыка, кино, живопись – 48%, и как гарантия торгового успеха – 12%.

Впервые узнали о таком человеке, как Эрнесто Че Гевара на уроках по истории 56% опрошенных, 34% – из средств массовой информации, в том числе и интернета, а 10 % заинтересовались этим человеком, видя его портрет на постерах и плакатах.

Особенно интересными получились ответы на последний вопрос анкеты «Как вы считаете, понравилась ли такая популярность, как массовое изображение своего портрета в коммерческих целях, самому Че Геваре?». Абсолютное большинство (68%) уверено, что сам команданте не одобрил бы тиражирование своего образа на продукции массового производства, что в принципе не соответствует его жизненным идеалам и принципам. И все же 12 % анкетируемых считали это вполне возможным, остальные 20 % выразили мнение, что сам бы Че Гевара не обращал бы на это явление пристальное внимание.

Имидж Че был уникален при его жизни и остается таковым сегодня – даже после разочарований в идее социализма в конце 80-х - начала 90-х годов. Феномен Че – это популярность в капиталистическом обществе образа революционера, яростно боровшегося против капитализма.

**Список цитированных источников:**

1. Алексеев В.А. Скромный кондотьер: Феномен Че Гевары / В.А. Алексеев - М.: «Иностранная литература», 1995. - с.74 – 110.

2. Григулевич, И.Р. Эрнесто Че Гевара и революционный процесс в Латинской Америке / И.Р. Григулевич - М.: «Наука», 1990. - с.66 – 78.

3. Лаврецкий Л. Эрнесто Че Гевара / Л. Лаврецкий- М.: «Молодая гвардия», 1995. – с.136 -153.

4. «Московский комсомолец» от 12.05.2008 г., Internet, www.mk.ru

5. Мельник Г.С. Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник – СПб.: «Mass Media»,1996. -с.29-36.

6. Хрестоматия по новейшей истории - М.: «Просвещение», 1976. - с.35-39.

7. Шепель, В.М. Секреты личного обаяния. / В.М. Шепель – М.: «ПЕР СЭ»,1997. - с. 24- 35.

8. Шубин, Александр «Че Гевара. Вооружённый радикал на фоне народа». [Электронный ресурс]. – Internet, http://history-futur.newmail.ru/VizovXXCheGevara.htm.– Дата доступа 15.03.2019.

## ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Гимро Р.В.,** старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** В учреждении образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на разных факультетах обучаются студенты из Туркменистана, США, Казахстана, Польши, Республики Кореи, Палестины, Сирии, Ливана и т.д. в том числе и студенты – граждане Китайской Народной Республики (КНР). На педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машеровапо специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» высшее образование получают студенты – граждане КНР, ранее проживающие в провинциях Сычуань, Гуйчжоу, Шаньси, Внутренняя Монголия, Гуандун и т.д. Китайские студенты проходят обучение на русском языке, знакомятся с белорусской культурой, а также с культурой народов, проживающих в г. Витебске. Возможности туристических экскурсий в ближнее и дальнее зарубежье, участие в конкурсах различных уровней расширяют культурный кругозор студентов – гражданКНР. Таким образом, можно утверждать, что обучение студентов – граждан КНР в Республике Беларусь осуществляется во взаимодействии с многочисленными культурами, т.е. в рамках понятия «поликультурность». Проанализируем данное понятие в контексте обучения студентов – гражданКНР.

**Основная часть.** Анализ научно-методической литературы позволил выявить следующие факты. Впервые идеи поликультурности обосновали Л. Гурлитт, Ф. Гансберг и Г. Шаррельман, включив в это понятие этническую и мировую культуру. Это способствовало созданию идеи единого мира, но без унификации культуры. Поликультурность была рассмотрена как свобода духовного развития личности и народа. При этом отмечалось, что многообразие культур и их взаимовлияние оказывают воздействие как на формирование отдельной личности, так народа в целом.

Значительный вклад в трактовку понятия «поликультурность» внесли отечественные и зарубежные ученые Р. Бернстайн, А. Борисов, Н. Глэйзер, И.Л. Капылов, В.А. Мамонов, И.В. Саверченкои т.д.

По мнению Г.Д. Дмитриева, становление и развитие идей поликультурности осуществлялось в три этапа: 50–60-е гг. XX в., 70-е гг. XX в., 80–90-е гг. XX в. по настоящее время [2].

Кратко рассмотрим основные характеристикивышеуказанных периодов. Ведущие идеи поликультурности первого этапа основаны на Декларации прав человека как важнейшем международном правовом документе в защиту прав личности. Основные положения отражают необходимость признания общечеловеческих ценностей, формирования правовой культуры общества, поддержания человеческого достоинства, со-

блюдения прав меньшинств. Нарушение законов человеческого общежития связывалось с несовершенной системой образования. Чтобы общечеловеческие ценности стали достоянием каждого человека, предлагалось улучшить процесс воспитания и обучения молодежи и взрослого населения.

Идеи поликультурности второго этапа развития общества свелись к поддержанию культурного многообразия в мире, к поощрению развития культур национальных меньшинств, к признанию разнообразных культурных моделей.

В 1980–1990-е гг. получили развитие две тенденции функционирования общества: глобализация и поликультурность. Сторонники глобализационного подхода придерживаются позиции, что самым оптимальным путем развития является объединение и интеграция во всех сферах жизнедеятельности общества. Сторонники поликультурной модели развития общества утверждают, что именно в условиях поликультурности (многокультурности) могут быть созданы условия для сохранения культурной самобытности народов и развития интеграционных процессов. При этом культура не подвергается унификации.

До конца 90-х гг. XX в. в научных источниках не было точного определения понятия «поликультурность».Тем не менее, сочетание «поликультурное образование» или «поликультурное воспитание»встречаются достаточно часто и имеют достаточно развернутыехарактеристики.

Среди выявленных определений понятия «поликультурность» можно отменитьсущностную характеристику В.И. Матиса, который рассматривает поликультурность как сохранение и интеграцию культурной самобытности личности в условиях многонационального общества. Это позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения [3, с. 15]. Не менее интересно определение И.Н. Филипповой, утверждающей, что поликультурность является одной из характерных черт современного общества и одновременно феноменологическим итогом глобализационных процессов [1, с. 121].

Следует отметить использование синонимичных терминов данного понятия (табл 1.)

Таблица – 1. Варианты трактовки понятия «поликультурность»

| № | Термин | Определение | Источник |
|---|---|---|---|
| 1. | Многокультурность | Связьчеловекас культурой,которая отражается в стиле жизни, менталитете, традициях, диалекте, физических данных, нравственных и эстетических ценностей, и т.д. | Дмитриев, Г.Д.Многокультурноеобразование. / Г.Д. Дмитриев М.,1999. 208 с. |
| 2. | Культурный плюрализм | Стремление защищать культурное разнообразие, одновременно сосредоточиваясь на часто неравных отношениях меньшинства к главенствующим культурам | Большой толковый социологический словарь: пер. с англ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://sdo.mgaps.ru/books/K8/M9/file/5.pdf |
| 3. | Кросскультурность | Взаимопроникновение языков и культур, совмещение общего и различного | Лысакова, И.П. О методике лингвокультурологического описания поликультурного общения / И.П. Лысакова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; Сударыня, 2004. – С. 131–135. |
| 4. | Мультикультурность | Диалог и взаимодействия культур, их переплетающее множество | Палаткина, Г.В. Мульти-культурное образование в полиэтническом пространстве: монография / Г.В. Палаткина. – Аст-рахань: Изд-во Астраханского ГПУ, 2001. – С. 74. |

**Вывод.** На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что менталитет, национальные традиции и стиль жизни студентов – граждан КНР накладывают определенный отпечаток на процесс обучения, взаимоотношения с преподавателями и сотрудниками педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Тем не менее, диалог и взаимодействия культур происходит в процессе учебно-воспитательной, концертной и практической деятельности.

**Список цитированных источников:**

1. Филиппова, И.Н. Сопряжение национальных литератур и перевода (на примере детективного жанра) / И.Н. Филиппова // Военно-гуманитарный альманах. Серия «Лингвистика» / под. общ. ред. Н.В. Иванова. – Выпуск № 2. – Т. 2. – М.: ИД «Международные отношения», 2017 г. – С. 121- 126.

2. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Нар. образование, 1999. – 208 с.

3. Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.01 / В.И. Матис:. − Барнаул, 1999. – 353 с.

## «СМЕРТЕЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ», ИЛИ ЛИНГВОПРАВОВАЯ ПРОФИЛАКТИКА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

**Лавицкий А.А.,** канд. филол. наук, доцент
(г. Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»)

*Введение.* В терминологическом тезаурусе современной лингвистики достаточно прочно закрепилось понятие *социолекта*, которое можно кратко определить как социальный диалект, то есть речевые особенности обособленной по каким-либо характеристикам общности. Чаще всего речь идет о проявлениях маркеров коммуникативного поведения, обусловленных социальным статусом носителей лингвокультуры. Однако следует понимать, что корни лингвистической отличности социолекта обычно лежат гораздо глубже социальных детерминантов и включают ряд других характеристик языковой личности: психофизиологических, психологических, временных и др. Таким образом, очевидно, что возможным является выделение социолектов, построение коммуникативной модели которых будет строиться на дифференциации половых, возрастных, институциональных и иных признаков. Исследование социолектов имеет как концептуальное теоретическое значение для гуманитаристики, так и прикладное, так как позволяет прогнозировать развитие коммуникативного пространства.

Относительно недавно социолекты стали попадать в фокус внимания специалистов в области правовой лингвистики, так как «преступные действия языка» (по А. Вержбицкой) могут быть социально обусловлены. В настоящей статье мы предприняли попытку выявить некоторые лексические особенности речевой деятельности подростков – косвенные маркеры противоправной деятельности.

*Основная часть*. Речь подростков чаще всего определяют как *сленг* (мы склонны считать это разновидностью социолекта). Характер сленга позволяет ребенку отождествлять себя с определенной институциональной/ социальной общностью. В коммуникативном плане слег определяется как «яркий экспрессивный стиль нелитературной лексики <...>, язык, который идет в ногу со временем и реагирует на любые перемены в жизни страны и общества» [1, с. 38]. Действительно, несложный анализ общеупотребительных среди подростков лексем показывает, что чаще всего они используются для выражения эмоциональной оценки и экспрессивного отношения к проявлениям окружающей действительности: например, *лол –смешно, споки – спокойно, сорри – извини* и др.

Значительная часть исследователей полагает, что молодежный сленг – это одно из проявлений противостояния поколений, конфликта отцов и детей: «Несомненны возрастные различия в использовании лексики, относимой к разговорной: та часть молодежи – например, студенты, школьники-старшеклассники, – которая является носительницей литературного варианта русского языка, в непринужденных ситуациях обильно использует жаргонную лексику, к которой представители старшего поколения относятся весьма сдержанно и в собственной речи используют мало» [2, с. 362]; «Молодежный сленг отличается “зацикленностью” на реалиях мира молодых. Рассматриваемые сленговые названия относятся только к этому миру, таким образом отделяя его от всего остального, и зачастую непонятны людям других возрастных категорий» [3].

Однако очевидно, что полностью согласиться с представленными мнениями невозможно, в силу того, что в понимании сленга опускается ключевой компонент его семантики: социолект призван кроме всего прочего «шифровать» информацию и делать ее понятной только определенной целевой группе [4, с. 38]. К сожалению, приходится констатировать, что именно эта функция социолектных проявлений речевой деятельности подростков все чаще становится предметом правового контроля. Дело в том, что современный молодежный лексикон содержит большое количество слов, используемых для имплицитного обозначения различных психотропных и наркотических средств. Данный лексический пласт достаточно динамичен, постоянно пополняется и не ограничивается такими широко употребляемыми в настоящее время словами и словосочетаниями, как *ширяться, глотать колеса, сесть на иглу, насваи, дурь, доза, кокс, герыч* и т.д. Приведем несколько примеров сленговых наименований наркотических средств, не получивших широкое коммуникативное распространение: *Виктор Палыч, Витёк – метамфетамин; петрушка – марихуана; Галя, Гарик – гашиш; Дима – дифенгидрамин; камень – твердый гашиш; Двадцать Пятое (по шифру LSD-25), Люся, Хофман – ЛСД; Федя – эфедрин*.

Как видно из приведенных примеров, дешифровка высказываний, содержащих такие лексемы, зачастую представляется затруднительной, особенно в коммуникативном потоке. Так, высказывание *Может, встретимся вечерком и заточим по бутеру?* может означать не намерение встретиться и съесть по бутерброду, а желание совместно покурить дикорастущей конопли. Еще несколько примеров: *Идем на дискотеку. Там будет Оксана (жидкий экстази); Приходи в гости – сосед привез балтийский чай (алкогольный коктейль на основе водки с добавлением кокаина); Идем в зоопарк – там крокодил есть (дезоморфин).*

Очевидно, что проблемы адекватного понимания текста с такого рода сленговыми лексемами заключаются в использовании для обозначения наркотических и психотропных средств 1) личных имен (*Ярик – гашиш; Настя – кетамин, сильный диссоциатив; Кузьмич – жаренная в масле марихуана; Москва – шкатулка для хранения гашиша*), 2) слов, чье прямое значение ассоциативно не связано с деструктивными действиями (*бутылка – ампула с наркотическим средством; атом –этаминал натрия; медицина – медицинский морфий; сахар – рафинад, пропитанный ЛСД; пыль – мелкая фракция марихуаны; чек – бумага для хранения наркотиков; боец – шприц; квадрат – почтовая марка с нанесенным на оборотной стороне слоем наркотического или психотропного средства; аппаратура – набор реактивов, инструментов, используемых для кустарного изготовления наркотических средств; компот – раствор для инъекции из ханки*). Принципы такой «номинативной политики» нельзя назвать немотивированными, как может показаться на первый взгляд. Зачастую названия запрещенных веществ специально шифруют, что позволяет понимать их скрытую семантику только определенной группе – употребляющим запрещенные препараты, их распространителям.

В рассматриваемой «смертельном словаре» можно выделить и единицы, которые имеют только имплицитное значение и уже по формальным языковым признаками

относятся к сленгу: *кетиш – калипсол; мицики – экстази; терп – кодеиновые таблетки; маняга – отвар из молока и кустов конопли; шмыга – высококачественный порошок амфетамина*.

*Выводы*. Изучение социолектов и их внутривидовых вариантов (сленгов) приобретает в последнее время дополнительную актуальность, обусловленную интересом к моделям и содержанию коммуникации со стороны юрислингвистики. Языковые знаки все чаще становятся объектом правового регулирования, а также маркером проявления делинквентного поведения. В этой связи исследование сленговой лексики подростков имеет не только прикладное значение для процессуально-судебной деятельности, но и высокую социальную значимость – своевременная и правильная «фильтрация» речевой деятельности детей может иметь действенный профилактический эффект.

Знание скрытых семантических значений сленговой молодежной лексики следует признать одной из новых, но важных задач процесса воспитания.

**Список цитированных источников:**

1. Орлова, Н.О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции / Н.О. Орлова // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 (40). –С. 37–41.

2. Крысин, Л.П. Повседневная русская речь в ее отношении к литературной норме (лексикографический аспект) / Л.П. Крысин // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – 2014. – № 1. – С. 358–388.

3. Агузарова, К.К. Молодежный сленг / К.К. Агузова // Дарьял: электрон. лит.-худож. и обществ.-полит. журн. [электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.darial-online.ru./2004_6/aguzar.shtml. – Дата доступа: 02.01.2020.

4. Васильева, Н.В., Виноградов, В.А., Шахнарович, А.М. Краткий словарь лингвистических терминов / Н.В. Васильева, В.А. Виноградов, А.М. Шахнарович. – М.: Русский язык, 1995. – 175 с.

## МЕСТО ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Лазарев П.Д.,** студент 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Мезенко А.М., доктор филол. наук, профессор

**Введение.** Имя собственное - имя существительное, обозначающее слово или словосочетание, предназначенное для именования конкретного, вполне определённого предмета или явления, выделяющее этот предмет или явление из ряда однотипных предметов или явлений [1].

Цель нашего исследования – в ходе обследования респондентов в интернет-среде выявить общие закономерности и социальное значение реакций на слова-стимулы культурной и политической окраски («Бахтин», «Ленин», «Путин»).

**Материалы и методы.** Нами проведен ассоциативный эксперимент (АЭ). Общепринятая методика АЭ выглядит следующим образом. Инструкция предлагает в качестве реакции написать первое же слово (или несколько слов), которые приходят в голову как ответ на предъявленный стимул. Ассоциативная реакция-ответ должна быть дана респондентом немедленно, он не должен размышлять над тем, что бы ему сказать и как отреагировать[2, с.190].

**Результаты и их обсуждение.** В ходе эксперимента данные были получены нами от 1047 респондентов без гендерной, возрастной и территориальной дифференциации (за исследуемую территорию была взята Смоленская область РФ, непосредственно граничащая с Республикой Беларусь).

В результате АЭ на стимул «Бахтин» было получено 102 ассоциации, из них были выбраны имена собственные; наиболее частотными стали стимулы «Достоевский» (3 раза =2,90% от общего количества), «Свиридов» (2 раза =1,96). Также встречаются ассоциации:«Фролов», «Усов», «Лосев», «Санкт-Петербург», «Распутин», «Алексеев», «Козлов», «Павлов» в совокупности (в т.ч. с частотными) 8 раз, что составляет 7,8% от общего количества.Интересно сравнить результаты эксперимента, проведённого среди студентов ВГУ им. П.М.Машерова, преподавателем которого в 30-е годы и был М.М.Бахтин*: человек (33), философ (16), фамилия (4), ученый (3), наука (2), учеба(2), зеленый (2), вечное, диалог, знания, язык, семья, литература, мужчина, сознание, вид музыка, творчество, мультфильм, таблетка, ткань.* Можно отметить, что большая часть ответов представляет собой семантические пустоты.

На стимул «Ленин» было получено 925 ассоциаций, из них были выбраны имена собственные; наиболее частотные - «Троцкий» (стимул был употреблён 8 раз = 0,8% от общего числа), «Сталин» (был употреблен 11 раз = 1,18% от общего числа); также были получены такие ассоциации, как «Швейцария» (3 раза = 0,3%), «Маркс» (2 раза = 0,21%), «Ленинград» (2 раза =0,21%), «Хрущев» (1 раз =0,1%), «Горький» (2 раза = 0,21%), «Кутузов» (1 раз=0,1%), «Калинин» (1 раз =0,1%), «Дзержинский» (2 раза = 0,21%), «Маяковский» (1 раз=0,1%), «Гитлер» (2 раза = 0,21%), «Пушкин» (1 раз= 0,1%), «Афанасьев» (1 раз =0,1%), «Горбачев» (2 раза =0,21%), «Брежнев»(1 раз=0,1%), «Ворошилов» (1 раз=0,1%),«Гагарин»(2 раза =0,21%), «Берия»(2 раза =0,21%), «Жерева» (1 раз=0,1%), «Ельцин» (1 раз=0,1%), «Фрунзе» (1 раз=0,1%), «Люксембург» (1 раз=0,1%), «Цюрих» (1 раз=0,1%) (в совокупности эти слова были использованы 51 раз, что составляет 5,5% от общего количества).

На стимул «Путин» было получено 760 ассоциаций, из них были выбраны имена собственные; наиболее частотные – «Ельцин» (5 раз=0,65%), «Медведев» (4 раза = 0,52%); остальные ассоциации – «Рузвельт» (2 раза = 0,26%), «Клинтон» (2 раза = 0,26%), «Кеннеди» (2 раза =0,26%), «Буш» (2 раза=0,26%), «Абхазия» (1 раз = 0,13%), «Венесуэла» (1 раз = 0,13%), «Джефферсон» (1 раз = 0,13%), «Татарстан» (1 раз = 0,13%), «Линкольн» (2 раза =0,26%), «Горбачев» (1 раз = 0,13%), «Франклин» (2 раза=0,26%), «Грузия» (2 раза = 0,26%), «Украина» (2 раза = 0,26%), «Ирак» (1 раз = 0,13%), «Джонсон» (1 раз = 0,13%), «Чечня» (1 раз = 0,13%), «Вашингтон» (2 раза =0,26%) (в совокупности эти слова были использованы 35 раз, что составляет 4,6% от общего количества).

В ходе эксперимента нами было выявлено, что имя *Бахтин* ассоциируется у респондентов с деятелями культуры (композитор *Свиридов* философ и писатель *Лосев*), писателями (*Достоевский*), а также городом Санкт-Петербургом, но и политическими деятелями тоже (*Распутин, Козлов*). И, конечно, стоит упомянуть ассоциацию *Бахтин* с ученым Павловым. В целом нужно отметить то, что при ответе у респондентов часто возникали сложности, возникали так называемые «семантические пустоты», когда респондент не мог подобрать на заданный стимул ни одной ассоциации.

Особый интерес представляют имена собственные, полученные как реакции не на стимулы культурного ряда («Бахтин»), а на стимулы политически окрашенные («Ленин», «Путин»). Результаты эксперимента стали достаточно неожиданными:

стимул «Ленин» ассоциируется у носителей русского языка в интернет-среде не только с социализмом и Ленинградом, но и с периодом его эмиграции (реакции «Швейцария», «Женева», «Люксембург», «Цюрих»), а также, в меньшей мере, с писателями и поэтами («Горький», «Пушкин», «Маяковский», «Афанасьев»). Это говорит скорее о том, что отношение меняется  не только к имени *Ленин*, но и к самому Ленину как значимой фигуре. В современном обществе люди отходят в своем сознании от сло-

жившихся негативных стереотипов и начинают понимать, что Ленин был на самом деле личностью разноплановой.

Что касается стимула «Путин», то результаты также оказались неожиданными. Вместе с распространенным реакциями «Украина», «США», «НАТО», «Трамп», «Сирия», мы получили достаточно уникальную группу, которая представляет для нас большой интерес. В этой группе встречаются имена американских президентов всех времен. Упоминаются *Чечня, Ирак* (на фоне развивающейся напряженности на Ближнем Востоке), премьер-министр Великобритании *Бориса Джонсон*, *Горбачев, Грузия* и т.д.). Таким образом, имя президента России в сознании респондентов связан с Америкой, с историей Российской Федерации, с Ближним Востоком. Соответственно реакции на этот стимул носят положительную или нейтральную окраску.

**Заключение.** Таким образом, в сознании носителей языка происходит выборка ассоциаций имен собственных по следующим направлениям: если слово-стимул связано с культурно-исторической информацией, то выстраивание ассоциативного ряда происходит с этой же мотивацией, при этом отклонение от такого принципа минимально (на примере стимула «Бахтин»).

Политические стимулы («Ленин», «Путин») не дают однозначного и единственного ответа. Спектр ассоциативного ряда дифференцирован последующими параметрам:1) сложившийся образ политического деятеля в культуре и медиа-сфере; 2) объема знаний и информации и опрашиваемого респондента о заданном политическом деятеле; 3) личное отношение респондента к политической фигуре.

Также в ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что интернет-пространство является в данный момент самой актуальной площадкой для психолингвистических исследований, потому что оно обеспечивает максимальный охват респондентов и минимальную степень погрешности результатов.

**Список цитированных источников:**

1. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 688.
2. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М.Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Марков А.В.,** аспирант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Николаенко С. В., доктор пед. наук, доцент

**Введение.** Эффективность образовательного процесса характеризуется качеством и объёмом знаний, усвоенных учащимися. Причём в системе высшего образования эти знания выходят за пределы материала, необходимого для освоения той или иной профессии. Это происходит потому, что в изменяющемся мире специалист должен не только владеть теоретической базой по основным специальным предметам, но и быть высокоинтеллектуальной личностью, которая может ориентироваться в большом потоке информации и решать нестандартные задачи. Другими словами, высшее образование направлено, в том числе, на удовлетворение интеллектуальных потребностей учащихся [1]. Такая подготовка подразумевает образовательный процесс, который по своему содержанию выходит за рамки необходимого учебного материала для подготовки специалиста в одной узкой области. С другой стороны, эффективность субъект-

субъектного процесса зависит и от личностных качеств обучающегося. Ключевым фактором, таким образом, является интеллектуальная активность обучающегося, которая представляет собой сложную систему мозговой деятельности в заданных условиях. *Проблемой* данного исследования является выявление места интеллектуальной активности студентов в построении эффективного образовательного процесса. *Актуальность* проблемы заключается в современном социальном заказе общества на подготовку специалистов, способных быстро и качественно находить и использовать новую информацию для выполнения задач в профессиональной деятельности. *Цель* работы – поиск форм организации работы в ВУЗе по повышению интеллектуальной активности учащихся.

Эффективность образовательного процесса с точки зрения подготовки специалиста заключается, с одной стороны, в актуальности учебного материала и правильном выборе форм его подачи педагогом и, с другой стороны, в индивидуальных качествах обучающегося: мотивации, интеллектуальной развитости и т.д. Личностные качества, отвечающие в конечном итоге за качество и объём усвоения материала, объединяются в понятие интеллектуальной активности. Интеллектуальная активность объединяет в себе непосредственно интеллектуальную сферу и мотивационную составляющую личности [2]. Взаимосвязь данных составляющих личности обучающегося происходит посредствам активизации интеллектуальных возможностей, которые представляют собой базу для познания, через мотивационную структуру личности. То есть, мотивация не только может ускорять или, наоборот, тормозить интеллектуальные возможности, но и регулирует познавательный процесс в целом. Интеллектуальная активность обучающегося может быть охарактеризована через интеллектуальную инициативу. Интеллектуальная инициатива – это умственная деятельность, которая проявляется вне рамок заданной ситуации, то есть она не обусловлена внешними факторами [3]. То есть, интеллектуальная инициатива выходит за рамки проблемы и не детерминируется непосредственно стоящей перед обучающимся задачей.

Таким образом, интеллектуальная активность учащегося регулирует усвоения знаний, определяет степень и глубину их усвоения. Интеллектуальная активность, особенно касательно её действия вне проблемного поля, особенно важна для студентов педагогических специальностей в силу особенностей будущей профессии.

Сегодня профессия учителя сталкивается с определёнными вызовами, связанными, в первую очередь, с доступностью информации и стремительным устареванием академических знаний. Найти решение практически любой задачи и ответ практически на любой вопрос можно за несколько секунд в Интернете, а самостоятельная подготовка не занимает больше много времени, так как базовая информация находится в свободном доступе и её поиск и отбор – дело нескольких минут. К тому же, доступ к многочисленным источникам информации и непрерывная инновационная деятельность способствуют постоянному появлению новых знаний, которые актуализируют, дополняют, а часто и заменяют собой учебный материал, который был актуален ещё несколько лет назад. Высококвалифицированный педагог должен уметь находить новую информацию, что позволит ему повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, активизировать их познавательные способности, сделать занятия более насыщенными, динамичными, что в конечном итоге позитивно скажется на качестве и объёме усвоения материала. Для этого необходимо создать для будущего педагога среду, где его интеллектуальная активность будет постоянно стимулироваться, развиваться и достигнет в конечном итоге высокого уровня сформированности [4].

Так как интеллектуальная активность личности напрямую зависит от мотивационной составляющей, то содержание и формы образовательного процесса в ВУЗе должны вызывать у учащегося интерес как с точки зрения получаемого результата, так и со стороны самого процесса получения знаний при решении той или иной задачи. Среди способов повышения мотивации учащихся можно выделить:

- использование межпредметных связей при подаче материала. Межпредметные связи способствуют более полному раскрытию значимости учебного материала, повышают интерес к изучаемому предмету и позволяют оценить практическую значимость знаний.

- использование современных информационных технологий. Современные средства вывода и визуального представления информации способствуют более наглядному и доступному представлению учебного материала, а также позволяют разнообразить формы работы с учащимися.

- подача материала в качестве проблемы, которую необходимо решить. Самостоятельная работа учащегося, направленная на решение конкретной задачи, активизирует познавательные процессы, повышая, в то же время, мотивацию за счёт конкретики форм интеллектуальной работы и видимости результатов этой работы.

**Заключение**. Важнейшей составляющей эффективного образовательного процесса является интеллектуальная активность учащихся. Интеллектуальная активность отвечает за объём и качество усвоения знаний, получаемых в ходе учебного процесса. Таким образом, развитие интеллектуальной активности учащихся становится важнейшей проблемой всего образовательного процесса. Опираясь на структуру интеллектуальной активности, где ведущая роль отводится мотивационной составляющей, современный образовательный процесс должен быть направлен на поиск и создание форм и методов по повышению мотивации. К таким методам и способом можно отнести использование практически значимого материала, доступность и наглядность объяснения, использование межпредметных связей, которые расширяют и дополняют материал и многое другое.

**Список цитированных источников:**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 декабря 2010г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010г.: с изм. и доп., внесёнными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014г. – Минск : Нац. центр правовой инофрм. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.

2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

3. Богоявленская, Д.Б. Проблемы диагностики креативности / Д.Б. Богоявленская // Журнал практического психолога. – 2007. – №3. – С. 133-148.

4. Бочкарева, Т.Н. Влияние познавательной активности на формирование профессиональной компетентности студентов вузов: Монография. / Т.Н. Бочкарёва. – Набережные Челны: НГПУ, 2016. – 180 с.

## ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

**Миронович Л.А.,** магистр психологических наук,
директор Государственного учреждения образования
«Коковчинская детский сад-средняя школа Сенненского района»,
Витебская область

**Введение.** В современном обществе компьютерные технологии заняли важное место, это вызвано все большей доступностью Интернета. Люди активно используются возможностями Интернета и для работы, и для развлечения. А в крайнем варианте большим спросом пользуются компьютерные игры.

Компьютерная игра (О.В. Погожева) - компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнерами по игре или сама выступающая в качестве партнера [1, с. 33].

В сравнении с другими средствами массовой информации (радио, телевидение, кино и др.), компьютерные игры имеют одну важную особенность, которая заключается в том, что компьютерная игра делает человека не пассивным зрителем, а активным действующим лицом, живущим и действующим в виртуальном игровом пространстве. В мире компьютерной игры действуют свои собственные правила, которым необходимо следовать игроку. Он принимает решения, уже предусмотренные для него [2].

Компьютерная игра считается сложным и противоречивым явлением, с присущими ему положительными и отрицательными сторонами. В общем, можно отметить, что все свободное время человека не должно быть поглощено виртуальной реальностью, а также виртуальный мир не должен порождать агрессию и жестокость по отношению к окружающим. Компьютерная игра может быть просто вариантом отдыха, наравне со встречами с друзьями, прогулками, спортом, чтением книг и другими.

Для подростков же, компьютерные игры выступают средствами самовыражения. Например, в ролевой компьютерной игры можно увидеть процесс «вхождения» человека в игру, процесс своего рода «соединения» человека с компьютером, а в клинических случаях может происходить потеря индивидуальности и отождествление себя с компьютерным персонажем [3, с. 194].

Анализ работ, направленных на выявление взаимосвязи компьютерных игр и агрессии подростков таких исследователей, как А. Асмолов, Л.С. Валькова и В.А. Попов, И.В. Макаров, И.Р. Сорокина и А.Ю. Струкова, Ю.В. Серебреникова, А. Федоров, показал, что компьютерные игры насильственного характера являются одним из факторов, влияющих на уровень агрессивности подростков. Причем подростки, играющие в компьютерные игры насильственного характера, отличаются от сверстников, не играющих в такие игры, повышенной, косвенной, вербальной и физической агрессией.

Основная часть. Исследовательская работа проводилась на базе Государственного учреждения образования «Коковчинская детский сад-средняя школа Сенненского района». В исследовании приняли участие учащиеся 7-9 классов в возрасте 12-15 лет. Общая выборка респондентов составила 38 человека (22 девочки и 16 мальчиков).

Для проведения эмпирического исследования мы использовали методику «Диагностика состояния агрессии» (Басса-Дарки) и Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми (А.В. Гришина).

Анализ результатов исследования агрессивности показал, что 52,7 % и 34,2 % испытуемых имеют низкий и средний уровни агрессивности соответственно. Однако, у 13,1 % опрошенных подростков выявлен повышенный уровень агрессивности. Для данной категории подростков характерно использование физической силы против другого лица, выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы) и наличие готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

В результате тестирования увлеченности подростков компьютерными играми было выявлено, что большинство испытуемых (60,6 %) имеют естественный уровень увлеченности компьютерными играми. Для данных учащихся компьютерные игры носят характер развлечения, не имеющего негативных последствий. Дети контролируют свою игровую активность, редко играют и думают об игре. У 36,8 % опрошенных учащихся выявлен средний уровень увлеченности, при котором компьютерные игры являются важной частью жизни подростков. Их внимание сфокусировано на определенных видах компьютерных играх, но при этом они не теряют контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру. Компьютерные игры в данном случае выполняют компенсаторные функции. Однако, у 2,6% подростков компьютерные игры занимают все свободное время, эти подростки думают о компьютерных играх, о достигнутых результатах, стремятся повысить уровень этих результатов. Все это говорит о возможной зависимости данных учащихся от компьютерных играх.

Исследование взаимосвязи уровня агрессивности с уровнем увлеченности компьютерными играми с помощью корреляционного анализа данных по Пирсону показало, что агрессивность имеет высокую корреляцию с увлеченностью компьютерными играми ($r=0,805$, $p\leq0,01$). Следовательно, чем выше степень увлеченности компьютерными играми, тем выше уровень агрессивности.

Выводы. Анализ результатов исследования показал, что при изучении уровня враждебности и агрессивности подростков по методике Басса-Дарки выявлены 18,4 % и 13,1 % учащихся с повышенным уровнем враждебности и агрессивности соответственно, для которых характерно проявление зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, подозрительности в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, использование физической силы против другого лица, выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы) и наличие готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). С помощью тест-опросника А.В. Гришиной у 36,8 % опрошенных учащихся выявлен средний уровень увлеченности, при котором компьютерные игры являются важной частью жизни подростков. Их внимание сфокусировано на определенных видах компьютерных играх, но при этом они не теряют контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру. А для 2,6 % подростков компьютерные игры занимают все свободное время, эти подростки думают о компьютерных играх, о достигнутых результатах, стремятся повысить уровень этих результатов, что говорит о возможной зависимости данных учащихся от компьютерных играх. Корреляционный анализ данных по Пирсону показал высокую корреляцию агрессивности с увлеченностью компьютерными играми ($r=0,805$, $p\leq0,01$). Следовательно, чем выше степень увлеченности компьютерными играми, тем выше уровень агрессивности. Так, нами доказано влияние компьютерными игр на уровень агрессивности подростков.

**Список цитированных источников:**

1. Погожева, О.В. Теоретическое обоснование проблемы влияния компьютерных игр на особенности эмоционального реагирования подростков / О.В. Погожева // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2008. - № 12. - С. 32-47.

2. Бурлаков, И.В. HomoGamer: Психология компьютерных игр / И.В. Бурлаков // Библиотека Гумер [Электронный ресурс]. - 2014. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Burl. - Дата доступа: 22.01.2020.

3. Серебреникова, Ю.В. Влияние компьютерных игр на агрессивность у подростков 14-15 лет / Ю.В. Серебреникова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2014. - № 1 (16). - С. 192-196.

## КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

**Нестеркова К.С.,** учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Дернова Е.В., преподаватель

**Введение**. Одной из основных задач отечественной системы образования является предоставление учащимся возможности творческого переосмысления и систематизации приобретенных знаний, умений и навыков, развитие креативности мышления. Обучающийся в современной школе – это исследователь, который, благодаря помощи своего наставника – учителя обнаруживает и открывает для себя что-то новое путем включения в активную познавательную деятельность [4, с.3-5].

Перед педагогом возникает необходимость постоянного поиска педагогических инноваций и интерактивных технологий, их применение в образовательном процессе, что будет способствовать включению учащихся в активную поисковую деятельность, стремлению к самостоятельному поиску решений и как результат - повышению качества образования. Данное положение и обусловило актуальность и научную значимость проблемы, исследуемой в данной статье.

*Цель исследования* – изучить содержание квест-технологии как интерактивной педагогической модели обучения.

Для достижения поставленной цели использовались методы, относящиеся к теоретическому уровню научного познания: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация.

Отдельные аспекты внедрения квест-технологии в образовательный процесс нашли отражение в трудах зарубежных и отечественных ученых и педагогов: Б. Доджа, Т. Марча, С.В. Напалкова, Н.В. Николаевой, Е.В. Сердюк, Г.Л. Шаматоновой и др. [3].

**Основная часть.** Понятие «квест» (транслит. англ. quest - *поиски*) обозначает «игру», «развлечение», «конкретное действие» [2].

Определяя понятие «квест-технология», мы придерживаемся точки зрения Н.В.Зубрилиной, которая в образовательном процессе понимает под квест-технологией проблемное задание с элементами ролевой игры, организованной с использованием информационных ресурсов.

Квест-технология решает ряд образовательных задач, а именно:

- получение учащимися знаний посредством самостоятельного учебного экспериментирования;
- расширение сферы интересов и интеллектуальных запросов учащихся;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
- обучение навыкам сотрудничества и взаимодействия, работы в команде/группе;
- развитие информационной грамотности;
- мотивация к активной познавательной деятельности.

Согласно концепции Т.Марча, образовательный квест имеет следующую структуру: введение (в котором прописывается сюжет, роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); ресурсы (аудио и видео-носители, адреса сайтов, ссылки на ресурсы в Интернет); порядок выполнения (бонусы, штрафы); оценка (итоги, призы).

В зависимости от сюжета квесты могут быть:

1. Линейными – игра построена по цепочке: разгадав одно задание, учащиеся получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут.

2. Штурмовыми – все учащиеся получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач.

3. Кольцевыми (представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг) – команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными) [1, с. 29].

При подготовке к организации образовательных квестов следует четко определить цели и задачи, которые ставит перед собой педагог, с учетом контингента участников (учащиеся/родители), пространства, где будет проходить игра.

Образовательные квесты могут быть организованы в рамках учреждения образования так и вне его. Например, квесты в классе; квесты в музеях, внутри зданий, в парках; квесты на местности; квесты на местности с поиском тайников и элементами ориентирования и краеведения; смешанные варианты, в которых сочетается и перемещение участников, и поиск, и использование информационных технологий, и сюжет, и опережающее задание – легенда.

Анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие аспекты, которыми необходимо руководствоваться педагогу при создании квест-технологии:

*1. Цель (миссия) для игроков*. Это задача, которая мотивирует учащихся на выполнение определённых шагов (заданий), ведущих к запланированному результату.

*2. Роли для учащихся*. В ходе реализации технологии учащиеся могут выступать в роли ученых, исследователей, астронавтов или путешественников во времени – все зависит от сюжета квеста и творчества педагога.

*3. Кооперативные действия*. Участников квеста можно поделить на группы, добавить соревновательный элемент (продумать, за что учащиеся будут получать баллы), сделать упор на личные цели учащихся, что будет способствовать не только усвоению материала, но и закреплению социальных навыков.

4. *Интерактивность*. Использование разных мультимедиа ресурсов и приложений (Plickers, QR-коды и т.д.).

5. *Сюжетность*. В основе любого квеста должен лежать сюжет, о которого будут зависеть все этапы и задания. В оригинальный контекст нужно поместить задания на сообразительность (выполнение тестов, работа с интерактивной схемой, разгадывание кроссвордов, работа с видеороликами, составление пазла и др.). Нахождение правильного ответа к каждому заданию - необходимое условие того, чтобы двигаться дальше.

6. *Обратная связь*. Каждый шаг квеста должен включать обратную связь, которая предусматривает не только элементы оценивания, но и мотивацию дальнейшего выполнения задания.

*7. Инструменты квеста*. Инструменты и средства создания квеста зависят от учебной дисциплины, темы учебного занятия, типа квеста [1;3].

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

- квест-технология – интерактивная модель учебной деятельности, при которой учащийся становится полноправным участником образовательного процесса;
- квест-технологии конструируется по следующему алгоритму: введение – распределение ролей – формулировка задания – описание процесса работы – руководство к действиям – оценка полученных результатов – заключение;
- реализация квест-технологии способствует формированию у учащихся следующих образовательных компетенций: компетенции учебно-познавательной деятельности, коммуникативные и информационные компетенции, компетенции социального взаимодействия, компетенции личностного самосовершенствования.

**Список цитированных источников:**

1. Зубрилина, Н.В. Геймификация образовательного процесса, или что такое урок-квест/ Н.В. Зубрилина//Народная асвета.– 2017.- №11. – С.28-31.

2. Квест (значения) // Википедия. Дата обновления: 31.07.2018. URL: https://ru.wikipedia.org/?oldid=94279407 (дата обращения: 31.07.2018).

3. Осяк, С.А., Султанбекова, С.С., Захарова, Т.В., Яковлева, Е.Н., Лобанова, О.Б., Плеханова, Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология/ С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В.Захарова, Е.Н.Яковлева, О.Б.Лобанова, Е.М.Плеханова// Современные проблемы науки и образования. – 2015.- №1-2.

4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192с.

# КТО ВАЖНЕЕ *ОТЕЦ* ИЛИ *ЛИДЕР*? (К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ СЕМАНТИКИ СЛОВ)

**Оксенчук А.Е.,** канд. филол. наук, доцент
**Лазарев П.Д.,** студент 3 курса
( г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Человек познаёт мир через призму своих эмоций, которые фиксируются в сознании при формировании смысловой единицы в комплексе с образом и знаком. Смысловая единица как базовый элемент языкового сознания включает образный, знаковый и эмоциональный компоненты. При этом образ представляет собой ментальную репрезентацию фрагмента действительности, в котором функционирует знак. Об этом размышлял ещё С.Л. Рубинштейн, когда утверждал, что мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального. Восприятие смысловых единицы во многом схоже у всех людей, поскольку определяет понятийное мышление в целом. С другой стороны, образный, знаковый и эмоциональный компоненты пропорционально и качественно представлены у разных людей по-разному: яркость и качество образов, а также качество и оттенки эмоций у людей различны.

**Цель** проведённого эксперимента - получить количественную характеристику эмоционального отношения испытуемых участников к понятиям *лидер* и *отец*. В качестве экспериментального поискового использовался метод семантического потенциала.

Метод семантического дифференциала используется в области психосемантики для выявления субъективных семантических полей и относится к методам «градуального шкалирования».

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключалась в следующем: испытуемым предъявляется слово, и предлагалось отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове как семантической единице. На каждой шкале нанесена градация от +3 до -3 или просто 7 делений. Метод семантического дифференциала - это метод количественной и качественной оценки значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой антонимических прилагательных. Эксперимент с использованием методики семантического дифференциала проводился на базе УО "ВГУ имени П. М. Машерова" со студентами 1 курса педагогического факультета (50 человек). В результате проведения эксперимента была получена количественная характеристика эмоционального отношения испытуемых к словам *отец* и *лидер*.

Данное исследование показало, что понятие «отец» для испытуемых является эмоционально окрашенным, о чём свидетельствует балл интенсивности +3 («скорее обладает признаком, чем является нейтральным») во всех шкалах зоны «оценка». В процентном содержании это выражено так: 34% - в шкале "светлый-темный"; 26% - "хороший-плохой"; 6% - "полный-пустой"; "весёлый-грустный" - 9%.

У ряда испытуемых понятие "отец" связано с отрицательной коннотацией и вызывает негативную эмоциональную окраску. Эти ответы составили 30% от общего числа испытуемых. В этом случае оценка -3 встречалась в шкала "полный-пустой" («скорее пустой, чем нейтральный» -16%), "светлый-темый" («скорее тёмный, чем нейтральный - 14%).

В зоне «сила» понятие "отец" оценивается +3 в шкале "большой-малый" (9%), "сильный-слабый" (35%), "сложный-простой"(9%). Негативное отношение к понятию "отец" в данной зоне (оценка -3) была поставлена в шкалах "длинный-короткий" (9%); "сложный-простой" (9%). Оценка -2 в шкалах "большой-малый" (9%), "сильный-слабый" (20%). Из этого можно сделать вывод, что понятие " отец" обладает недоста-

точной силой и интенсивностью для разных испытуемых. Это может быть обусловлено их личными переживаниями.

В зоне «активность» понятие "отец" по эмоциональному окраске приближено к нейтральной. Это подтверждается практически одинаковым числом как положительных, так и отрицательных оценок. Оценка +3 была поставлена испытуемыми в шкалах "теплый-холодный"(20%), "активный-пассивный" (13%). Оценка +2 была поставлена в шкале "новый-старый"(13%). Оценка +1 была поставлена в шкале "быстрый-медленный" (6%). Отрицательные оценки также были даны испытуемыми во всех шкалах. Оценка -3 была поставлена в шкалах: "новый-старый"(18%); "холодный-теплый" (18%); "активный-пассивный"(6%). Таким образом, понятие "отец" в зоне «активность» имеет самый низкий рейтинг испытуемых участников.

Анализ данных, полученных при обработке результатов понятия "лидер", показал, что понятие " лидер" в зоне «оценка» имеет яркую положительную окраску. Это подтверждается оценкой +3 во всех шкалах данной зоны: "весёлый-грустный" (24%); "хороший-плохой" (21%); "полный-пустой" (6%); " светлый-темный" (43%). Отрицательная оценка была поставлена в шкале "светлый-темный" (6%), и явилась исключением из общей картины.

В зоне «сила» понятие "лидер" обладает высокой степенью воздействия на испытуемых. Оценкой +3 отмечены шкалы "большой-малый" (16%), "сильный-слабый" (66%), "сложный-простой" (6%). Оценками -3 были отмечены шкалы " большой-малый" (6%) и "сложный-простой" (6%). Однако это не говорит о негативном отношении испытуемых к данному понятию, а наоборот, о его доступности и равенстве. В зоне «активность» понятие "лидер" наиболее ярко эмоционально окрашено и вызывает как положительную, так и отрицательную эмоцию. Несмотря на это, понятие "лидер" обладает наивысшей активностью и интенсивностью, что подтверждается оценкой +3 в шкале "активный-пассивный" (55%); "новый-старый" (6%); " теплый-холодный" (6%)," быстрый-медленный" (9%). Оценкой -3 были отмечены признаки: "новый-старый" (12%), " теплый-холодный" (6%), " быстрый-медленный"(6%).

Таким образом, понятие "лидер" наиболее ярко эмоционально окрашено, имеет наибольшую силу воздействия и интенсивность, а также более противоречиво и изменчиво, чем понятие "отец", которое приближено к эмоциональной нейтральности и стабильности. В соответствии с поставленной целью мы можем сделать следующее заключение: количественная характеристика эмоционального отношения испытуемых участников (девушек 17-20 лет) к понятиям *лидер* и *отец* может быть описана как «отказ отцу в лидерских качествах и ненаделение лидера чертами отца».

## ПРОПАГАНДА ТВОРЧЕСТВА Г.Л. ШАКУЛОВА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

**Орлова С.Н.,** студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Григорий Логинович Шакулов (11.10.1910-22.11.1987), автор десяти книг-сказок для детей, изданных Крымским, Архангельским, Минским и Санкт-Петербургским издательствами в 1954-1973 и 2009-2011 годах, родился недалеко от г. Витебска, в семье бедных неграмотных потомственных крестьян. Тем не менее, с большим интересом и усердием он окончил начальную сельскую, затем среднюю школу и педагогический техникум в г. Витебске в 1931 г. Там же он написал свои первые стихи на белорусском языке. Дальнейшее образование Г. Шакулов получил в Ленин-

градской Лесотехнической Академии, приобретая мастерство при Доме писателей имени В. Маяковского. Во время Великой Отечественной войны Г.Л. Шакулов защищал Ленинград, участвовал в прорыве блокады Ленинграда, был тяжело ранен. После окончания войны он вернулся к своей довоенной профессии озеленителя, лесника, цветовода, лесоустроителя и садовода в городах Ленинграде, Мукачево Закарпатской области, Евпатории, Молотовске Архангельской области (сейчас – г. Северодвинск).

Последние двадцать шесть лет своей жизни Г.Л. Шакулов прожил с семьей в г. Витебске, работал в Облпроекте (ныне – областное государственное унитарное проектное предприятие «Институт Витебскгражданпроект»), сотрудничал с газетой «Витебский рабочий».

К сожалению, долгое время сказки Г.Л. Шакулова не были востребованы, пока вопросом популяризации литературного наследия не занялась Нина Григорьевна Ильина, урожденная Шакулова [1].

**Основная часть.** Н.Г. Ильина вместе с сыновьями подготовила и провела более 400 встреч, посвящённых жизни и творчеству Г.Л. Шакулова в 1995- 2019 годах в Санкт-Петербурге, Минске, Витебске, Архангельске, Архангельской области, Северодвинске, в Крыму и Севастополе. В завершении каждой встречи с юными читателями в библиотеки и школы безвозмездно передавались книги Г.Л. Шакулова. Так, в 2015 г. в библиотеки Крыма и Севастополя было подарено более 2000 книг. Такое же количество сказок Г.Л. Шакулова семья Ильиных вручила школьникам и юным читателям Архангельска и Архангельской области в 2017 г.

Для пропаганды творчества Г.Л. Шакулова Нина Григорьевна использует сервисы для онлайн-общения. Это российская сеть Вконтакте, созданная в 2006 г. и принадлежащая компании Mail.Ru Group. В ней зарегистрировано свыше 460 миллионов пользователей. Возможности данного сервиса предусматривают создание своей страницы, переписку с другими участниками проекта, а также пересылку картинок, аудио- и видеозаписей.

Рейтинг всех социальных сетей России оценивается как часть трафика, который создается этим сервисом в Рунете. По результатам исследований 2018 г. социальный сервис ВКонтакте является лидирующим: в январе зафиксировано от 42% всего трафика, в апреле – до 65% [2].

Зарегистрировавшись в социальной сети Вконтакте, Н.Г. Ильина вместе с сыном Алексеем и Санкт-Петербургским журналистом Андреем Щаповым создала группы по изучению и пропаганде наследия Г.Л. Шакулова (Табл. 1).

Таблица 1 – Группы социального сервиса ВКонтакте по изучению и пропаганде наследия Г.Л. Шакулова

| № | Группа | Электронный адрес |
|---|---|---|
| 1. | Сказочник Зелёного Царства (28 подписчиков) | https://vk.com/skazochnik.zelenogo.tsarstva |
| 2. | Григорий Шакулов (330 подписчиков) | https://vk.com/grigory.shakulov |
| 3. | Тайны Зеленого царства (11 подписчиков) | https://vk.com/tayni.zelenogo.tsarstva |
| 4. | Стихи и сказки для детей Григория Шакулова (50 подписчиков) | https://vk.com/club21518072 |
| 5. | Григорий Шакулов читать онлайн (20 подписчиков) | https://vk.com/grigory.shakulov.online |
| 6. | Стихи и сказки для детей Григория Шакулова (56подписчиков) | https://vk.com/club21518072 |

Анализ вышеуказанных электронных групп показал, что среди подписчиков находятся библиотека им. А.С. Пушкина (Муниципальное бюджетное учрежденипе культуры «Межпоселенческая библиотечная система Маловишерского района»), Санкт-Петербургская государственная библиотека для слепых и слабовидящих, Пензенская областная библиотека для детей и юношества, Харьковская государственная научная библиотека имени В. Короленко, Задонская городская библиотека (Липецкая область), Долгополянская Модельная Библиотека – филиал № 19 (Белгородская область) и т.д.

Отзывы на творчество Г.Л. Шакулова очень интересны. Например, член Союза писателей России, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русской литературы Российской академии наук А.М. Любомудров отметил: «Сюжеты сказок Г.Л. Шакулова часто остры и весьма драматичны, но заканчиваются они подоброму, сказочник избегает жестокости. Главный сюжет сказок – спасение. Призыв писателя защитить слабых, помочь нуждающимся, утешить страдающих отражает христианские вечные ценности. Мир не идеален, в нём много неправды и лицемерия. Так, добрая молодая Рябинка с трудом распознает, кто ей друг, а кто недруг. Настоящие человеческие характеры и человеческие сюжеты описаны хорошим слогом и с легкостью доходят до детского сердца».

Т.Г. Шибанова, учитель начальных классов, отличник народного просвещения: «Когда мы читаем книгу «Тайны зелёного царства», я вижу, с каким интересом слушают ее дети. Им нравятся сюжеты сказок, их добрые и озорные герои. Детям доступен и понятен язык, которым ведёт своё повествование автор. Мой педагогический стаж (свыше 40 лет) позволяет высказать мысль о необходимости чтения сказок Григория Логиновича нашим детям наряду с литературными произведениями В.В. Бианки, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина».

В группах представлена 21 видеозапись, в том числе театрализованная постановка сказки Г.Л. Шакулова «Тополек и лебеда». Видеоролик был создан в рамках социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами молодежи XXI века» (координатор – доцент кафедры музыки, кандидат педагогических наук Ю.С. Сусед-Виличинская)

**Заключение.** В 2020 году состоится 110-летие со дня рождения Г.Л. Шакулова. Программа юбилейных торжеств предполагает выступление детских самодеятельных коллективов с инсценировками сказок Г.Л. Шакулова. Образцовый фольклорный коллектив «Зорачкі» ГУО «Гимназия №1 г. Витебска» (руководитель – Т.Ф. Горбачева) совместно с фольклорным коллективом «Вяселка» педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова (руководитель – доцент кафедры музыки, кандидат педагогических наук Ю.С. Сусед-Виличинская) готовит к постановке пьесу по сказке Г.Л. Шакулова «Полезное дело», детский театр миниатюр «Логлайн» ГУК «Центр традиционной культуры и народного творчества Городокского района (Веремеевский СДК)» (руководитель – С.Н. Орлова) инсценирует сказку «Как пчёлка липу искала».

**Список цитированных источников:**

1. Сусед-Виличинская, Ю.С., Орлова, С.Н. 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. Мы знаем далеко не все: какие социальные сети существуют в интернете / Semantica Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://semantica.in/blog/my-znaem-daleko-ne-vse-kakie-soczialnye-seti-sushhestvuyut-v-internete.html. – Дата доступа: 15.01.2020.

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО УСПЕХА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Поляшкевич В.Д.,** учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Устинова Н.Л., преподаватель

**Введение.** Одной из основополагающих характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности**.** Нет сомнения, что проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [1, с.8].

Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования. Во-вторых, владение логикой и технологией проектирования позволит более эффективно формировать у учащихся, будущих учителей начальных классов, навыки самостоятельного добывания новых знаний, сбора необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать выводы и строить умозаключения. В-третьих, проектные технологии помогают учащимся освоить такие способы действия, которые окажутся необходимыми в их дальнейшей педагогической деятельности, помогут этот выбор сделать осознанно, то есть объективно оценить свои силы и возможности, способности, интересы и склонности, а также добиться успеха.

Современная школа требует от участников образовательного процесса информационной грамотности, ответственности и инициативности. Активное включение учащихся колледжа в создание тех или иных проектов дает возможность осваивать новые способы деятельности и в дальнейшем успешно применять их на практике [1, с.17].

**Основная часть.** Изучив материалы по данной теме, мы пришли к выводу, что именно создание творческих проектов даст возможность учащимся отделения начального образования раскрыть свой музыкальный потенциал. Ведь молодой специалист просто обязан быть гармонично развит, инициативен.

Музыкальный проект – это быстрая смена новых впечатлений, «открытий», интенсивный приток богатой и разнохарактерной музыкальной информации. Обеспечивая непрерывное поступление свежих и разнообразных впечатлений, переживаний, способствует развитию эмоциональной отзывчивости на музыку. Накопление запаса ярких, многочисленных слуховых представлений стимулирует формирование музыкального слуха, художественного воображения. Участие в музыкальной проектной деятельности помогает формировать у учащихся, будущих учителей начальных классов, навыки активного восприятия музыки, обогащает музыкальный опыт и расширяет их кругозор, а также способствует развитию личности учащихся и существенно влияют на улучшение индивидуальных исполнительских качеств, которые пригодятся в дальнейшей педагогической деятельности [2, с.27].

Цель нашего исследования: стимулировать развитие интеллектуально – творческого потенциала учащихся, будущих учителей начальных классов, через развитие и совершенствование проектной деятельности.

Участниками нашего эксперимента стали учащиеся колледжа 2 курса (14 человек) и 3 курса (15 человек) отделения начального образования.

В ходе эксперимента мы опирались на наблюдение проводимых музыкальных мероприятий, сравнительный анализ мероприятий преподавателями музыкальных дис-

циплин (6 человек), анкетирование учащихся 2, 3 курса отделений начального образования (51 учащийся), анализ научно – теоретической литературы по проблеме.

Перед нами стояла непростая задача: выявить наиболее способных, музыкально одаренных учащихся и подготовить их к участию во всевозможных музыкальных мероприятиях, конкурсах и в то же время организовать творческую деятельность таким образом, чтобы каждый учащийся, будущий молодой специалист, смог проявить свой талант и добиться успеха.

Так родилась идея разработать проект «Лестница успеха» - фестиваль творчества учащихся, в результате которого будут удовлетворены интересы всех его участников.

Для этого необходимо было спланировать работу над проектом так, чтобы в финальном мероприятии на сцене были обычные, может быть, не самые артистичные и музыкально одаренные учащиеся.

Мы поступили следующим образом: ребята, занимающиеся в кружке «Музыкальный вернисаж», на протяжении всего года сопровождали подготовку всех участников к заключительному концерту как консультанты и эксперты. Несомненной педагогической удачей реализации данного проекта считаем то, что подавляющее большинство учащихся стали уверенно себя чувствовать на сцене, они не бояться и не стесняются играть, с удовольствием создают сценарии мини – пьес и даже музыкальных гостиных, способны оптимально распределить роли в мини – группе по подготовке мероприятия. За время реализации педагогический проект приобрел черты других видов проекта (учебного, творческого, игрового, итогового), в общем, вобрал в себя всю нашу музыкальную жизнь.

Работа по реализации проекта «Лестница успеха» привела к необходимости разработки и реализации еще одного проекта – «Видеостудия. Музыкальный вернисаж ТВ». Деятельность видеостудии направлена на формирование информационной коммуникативной компетенции учащихся отделений начального образования, развитие художественного вкуса и творческих способностей учащихся. Главное достоинство нашего видеопроекта – продуманная и выстроенная система работы «видеостудии».

По результатам анкетирования данный вид работы, как подтвердили 100 % педагогов и 100 % учащихся отделения начального образования, развивает у учащихся способность творчески мыслить, выражать свое мнение, самим вникать в суть проблемы. 98 % преподавателей отметили, что очень важно давать возможность каждому участнику проекта показать свое мастерство в разных видах музыкальной деятельности, идти вперед к педагогическому и творческому успеху.

**Заключение.** На наш взгляд, творческая проектная деятельность, как нельзя лучше вписывается в современную систему образования, так как имеет ряд преимуществ:

- дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой;
- способствует развитию творческой активности учащихся;
- успешно интегрируется в образовательный процесс.

В ходе эксперимента мы убедились в том, что проекты сплачивают учащихся, развивают коммуникабельность, желание помочь другим, умение работать в команде и нести ответственность за совместную деятельность.

Учитывая вышеизложенное можно констатировать следующее:

- музыкальный проект «Лестница успеха» – это коллективная форма работы, которая предусматривает не только умение работать вместе, здесь важно другое – чувствовать и творить вместе, вместе добиваться успеха.

Таким образом, участие в работе над созданием творческого проекта «Лестница успеха» значительно обогатило нашу музыкальную жизнь разнообразными концертными выступлениями (концерты на сцене колледжа, открытые уроки, участие в музы-

кальных вечерах). Главное, что именно в творчестве может реализовать себя абсолютно любой человек.

**Список цитированных источников:**

1. Смолина, Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания/ Е.А. Смолина – Ярославль: Академия развития, 2007. - 127 с.

2. Калинина, Л.В. Проблемы ансамблевой игры и методы их практического решения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http// worldoftiacher.com/, дата доступа: 14.03.2018.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗГРАНИЧЕНИЮ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ И ОМОНИМОВ

**Рога В.А.**, студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Окружающий нас мир многообразен. Выражение этого многообразия – одна из целей любого языка. Любое произнесенное слово вызывает в сознании человека какой-либо образ, представление, и очень часто эти представления рознятся. Это явление в лексикологии обозначается термином «полисемия», т.е. многозначность.

Целью нашей работы является разработка методических заданий для устранения проблемы неразличения полисемии и омонимии.

Проблема разграничения омонимов и многозначных слов возникла из-за того, что в историческом развитии языка значения слов-полисемантов отделялись, теряя связь с истоком, и на этой основе формировались совершенно разные слова.

Современной наукой выработано несколько критериев различения омонимов и многозначных слов. Ниже мы приводим данные способы, а также разработанные нами задания для закрепления и осмысленного применения данных способов.

1. Лексический способ разграничения многозначности и омонимии заключается в выявлении синонимических связей омонимов и полисеманта.

Алгоритм применения данного способа мы отразили на примере: слово *гребешок* (1) в значении 'вырост на голове некоторых птиц, пресмыкающихся' имеет синоним хохолок; а *гребешок* (2) в значении 'приспособление для ухода за волосами' – синоним расчёска. Слова хохолок и расчёска не синонимичны, следовательно, перед нами значения двух разных слов, т.е. омонимы. А вот иной пример: слово *жгучий* (1) в значении 'который жжёт' образует синонимический ряд с прилагательными горячий, жаркий, нестерпимый, а *жгучий* (2)– 'сильно переживаемый' – с прилагательными острый, волнующий, актуальный. Слова нестерпимый и волнующий вполне синонимичны, что дает нам понять: перед нами два значения одного слова.

Для усвоения данного способа разграничения мы подготовили следующее задание: из ряда приведенных слов необходимо выбрать слова-омонимы и многозначные слова, описав ход рассуждения, как дан в примерах выше. Выбрать два омонима и два многозначных слова и раскрыть их значения в контексте.

Слова: заходить, язык, бабочка, ручка, клуб, машина, такса, норка, доброта, день, свет, разветвление, рысь, лук, брак, свойство, море, иголка, душа, волна, заставить, налёт, кадр, лиса, тур, ключ, гриф, повод, среда, стекло, шеф, лавка, очки, мир, коса, бокс, блок, белка, дорога, балка, пол, тушить, ударник, посол, шахта.

2. Морфологический способ разделения омонимов и многозначных слов заключается в различиях их словообразования. При омонимии новые слова образуются раз-

ными способами, тогда как многозначные слова участвуют в словообразовании с помощью одних и тех же аффиксов.

Например, *хлеб* (продукт из муки) – хлебная крошка; *хлеб* (хлебный злак) – хлебные всходы. Эти существительные образуют прилагательное с помощью суффикса –н-, а значит это два значения одного слова. Производными словами прилагательного *худой* являются слова похудеть, ухудшить. При этом семантика этих слов никак не связана, а значит мы имеем два омонима худой$_1$ и худой$_2$.

Для закрепления данного способа мы предлагаем задание: используя морфологический критерий, разбить приведенные слова на две группы, а также указать не менее двух значений многозначных слов. Отметить случаи, в которых один (или оба) омонима являются многозначным словом, указав значение в контексте.

Жаловать, гагара, разгадка, гранат, лес, губа, линь, навес, хлеб, латыш, штоф, гигиена, ют, залог, магистр, гвоздика, наказ, горн, залив, йод, шаблон, похаживать, тесак, рок, филе.

3. Семантический способ предполагает наличие определенной связи между значениями одного слова и полное отсутствие оной между значениями слов-омонимов.

Для примера возьмем слова филе и фаэтон и посмотрим их трактовку по словарю (словари, кстати, формально по-разному представляют многозначные слова и слова-омонимы).

Филе – I. Мясо высшего сорта из хребтовой части туши, вырезка. 2. Кусок мяса или рыбы, очищенный от костей.

Фаэтон$_1$ – Тип кузова легкового автомобиля с мягким открывающимся верхом, с двумя или тремя сидений и двумя или четырьмя дверями.

Фаэтон$_2$ – Водоплавающая птица из семейства фаэтоновых отряда пеликанообразных.

Как мы можем видеть, в первом случае связь между значения явно присутствует, тогда как во втором даже при продолжительных поисках связи нет. Из этого можем сделать вывод, что первое слово многозначное, а во втором случае – омонимы.

Задание для данного способа включает в себя определение значений слова и выявление связи между этими значениями. Также необходимо указать тип переносного значения(метафора, метонимия, синекдоха и др.) в многозначных словах.

Горе, каток, ёрш, скат, жар, жест, чаща, огонь, орешник, личинка, легенда, грибница, грех, фанера, пассия, сад, егерь, лебёдка, цель, элементарный, эминенция.

Распространенной проблемойявляется также неправильное употребление в речи многозначного слова, что ведет к недопониманию при общении. Исследования говорят о том, что данная проблема связана с принадлежностью человека к той или иной возрастной и социальной группе.Своеобразной тренировкой по увеличению словарного запаса и семантического богатства речи, а также расширению кругозора может стать следующее задание:

Выделите из приведенных ниже слов многозначные и определите по словарю их значения, приводя примеры последних в контексте. Отметьте особые значения, характерные для определенной группы людей или сферы деятельности.

Вестибюль, ветеран, ворох, вечер, героизм, грозный, грусть, дом, дорога, доброта, живой, заря, земля, кампания, класс, мечта, мостовая, невежда, ножка, перо, рать, свежий, славный, хлеб, пост, шляпка, язык.

Полисемия вызывает определенные затруднения у носителей языка, но для людей, не владеющих языком в совершенстве, она является настоящей проблемой. Решением данной проблемы становится изучение контекста. Для таких случаев мы предлагаем задание на определение значения конкретного слова в различных контекстах. Например, значения слова корпус в предложениях:

1. Владимир Дубровский воспитывался в кадетском корпусе. 2. Генерал-майор Голицын, со своим корпусом, должен был заградить Московскую дорогу. 3. Окна во всех корпусах были ярко освещены, и оттого на громадном дворе казалось очень темно. 4. Мимо протянулась трибуна, высокое деревянное здание в двести лошадиных корпусов длиною. 5. Ухающие раскаты вздымленной воды, удары о железный корпус судна, завывание в рангоуте, свист в углах надстроек, беспрерывный гул всего простора – все эти звуки сливались в одну нескладную, но чрезвычайно могучую симфонию. 6. Весь корреспондентский корпус был захвачен этой веселой работой. 7. Типография обладала в то время богатейшим набором шрифтов… В математическом шрифте было 4 размера букв: корпус, петит, мелкий петит и конпарель. 8. Фон картины был написан корпусом. 9. В библиотеке был корпус басен Крылова.

Таким образом, целенаправленная работа по разграничению омонимии и полисемии и описанию значений многозначных слов и контекстов их употребления предлагается нами для студентов 1-го курса при изучении раздела лексикологии. На основании анализа выполненных студентами заданий мыпредполагаем по возможности усовершенствовать методические рекомендации, направленные на решение проблем, обозначенных в данной статье.

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЕМОНСТРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ

**Руденко Е. Я.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Соколова Е.О., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время важным направлением работы системы высшего образования является подготовка иностранных специалистов. В высших учебных заведениях Беларуси на протяжении многих лет вместе с белорусскими студентами обучаются студенты из других стран мира. Процесс обучения рассчитан на приобретение теоретических знаний, которые должны быть подкреплены практической частью, направленной на формирование умений и навыков. Анализ практики обучения иностранных студентов показывает, что применение на занятиях наглядных методов вызывает большой интерес к учёбе, способствует лучшему усвоению и запоминанию изучаемого материала.

Цель работы – анализ практики использования метода демонстрации в преподавании академического рисунка для иностранных студентов

Источником исследования послужило посещение занятий экспресс-курса по конструктивному рисунку с натуры, в рамках летней художественной школы студентов из КНР на базе художественно-графического факультета ВГУ им. П.М. Машерова. На экспресс-курсах обучалось 20 студентов 1-3 курса Пекинского объединенного университета. Использованы методы наблюдения, анализа, описания и обобщения материала.

Объяснение материала на занятиях по академическому рисунку для студентов целесообразно осуществлять с применением наглядных методов. Под наглядными методами понимаются такие методы, при которых усвоение материала студентами обуславливается применением наглядных и технических средств. К наглядным методам относятся наблюдение и демонстрация. Для демонстрации существуют наглядные средства:

- предметной наглядности – реальные предметы, муляжи;
- образной наглядности – фильмы, презентации, иллюстрации;
- условно-символические средства – схемы, формулы, символы.

Главным различием между применением демонстрации для студентов-носителей языка и студентов-иностранцев является то, что для второй группы студентов необходимо предоставлять наглядность с использованием двух языков. В случае обучения иностранных студентов из Китайской Народной Республики – это русский и китайский языки. (Рисунок 1)

Художественная сфера обладает большим количеством специфичных терминов. В связи с этим, у китайских студентов, которые изучают новый язык, совершенно отличающийся от их родного, возникают значительные трудности. Чтобы снизить напряжение, вызванное языковым барьером, рациональное использование такой наглядности.

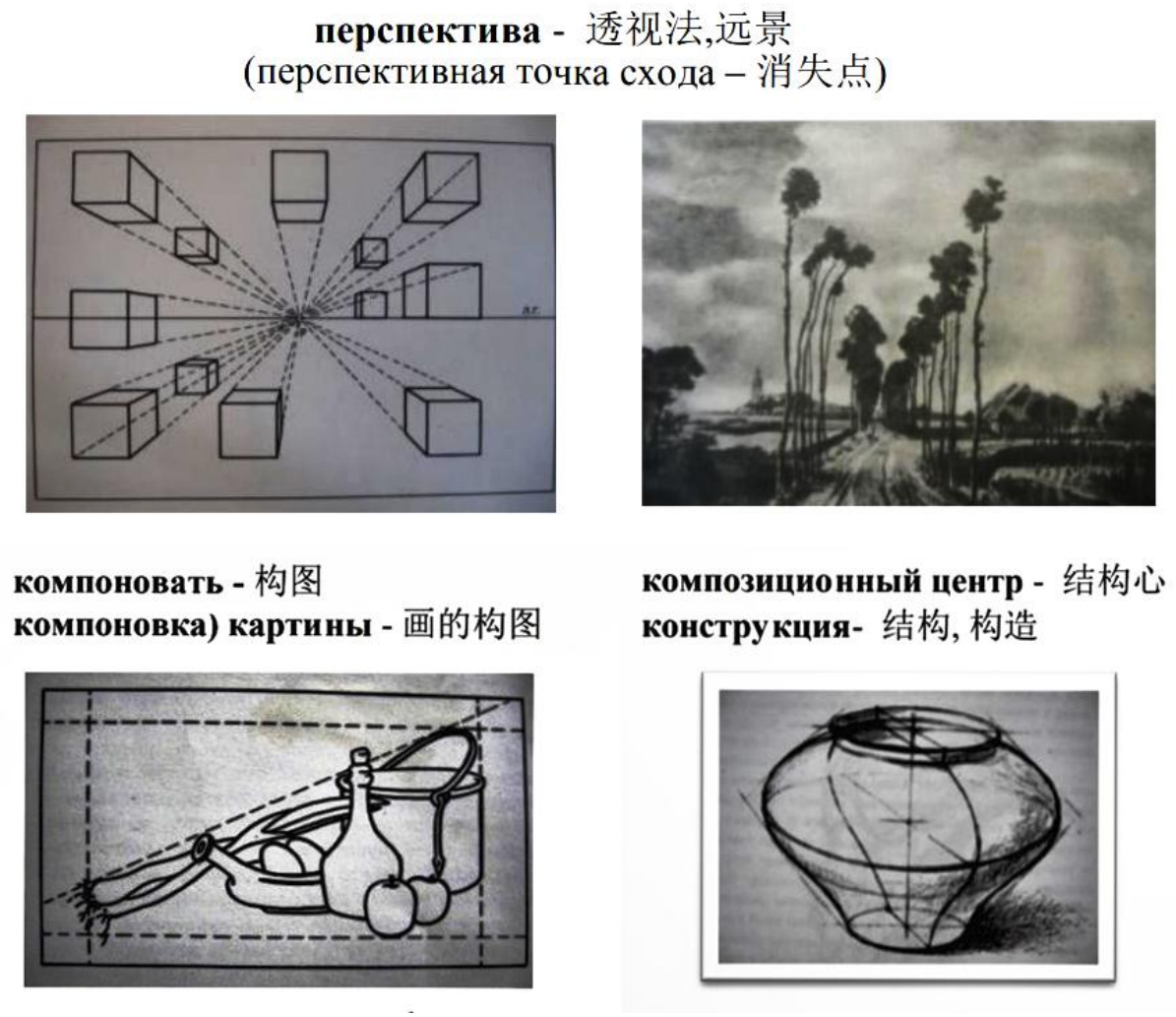



Рисунок 1. Работы из учебного фонда

Благодаря использованию языка, которым хорошо владеют иностранные студенты, процесс объяснения осуществляется в более комфортной для них обстановке, что непосредственно влияет на качество приобретения знаний. В комплексе русского языка с китайским в умственной деятельности у студентов возникает формирование непосредственного восприятия и запоминания нового для них языка. Это способствует в дальнейшем более продуктивному и эффективному процессу обучения.

Большое образовательное и воспитательное значение имеет метод демонстрации. На занятиях по академическому рисунку рационально использование педагогического рисунка в качестве кратковременного мастер – класса, который будет наглядно показывать этапы выполнения работы. Однако, в связи с несоответствием языкового уровня иностран-

ных студентов сертификационным требованиям, низкой мотивацией к изучению русского языка в связи с другим направлением профессиональной деятельности, целесообразнее применение демонстрации презентации на мультимедийном оборудовании, где видеоряд будет сопровождаться субтитрами на русском и китайском языках (рисунок 2)

Рисунок 2. Фрагмент мастер-класса «Обучение рисованию предметов быта»

Такой способ демонстрации позволит не только возместить отсутствие привычной языковой среды, но и эмоционально и образно преподнести материал, установить отношения взаимопонимания, взаимопомощи между преподавателем и студентом.

Таким образом, использование метода демонстрации на занятиях по академическому рисунку повышает эффективность самого процесса обучения, способствует выработки у иностранных студентов интереса к приобретению знаний, развитию творческого потенциала, решает проблемы языкового барьера, что содействует особо комфортному и доступному обучению.

## КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

**Рыбакова О.Н.,** заведующий отделением
**Джерен Е.А.,** методист колледжа
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Кластер – совокупность территориально локализованных учреждений и организаций, взаимодействующих на основе соглашений и заинтересованных в инновационном развитии системы непрерывного педагогического образования. [1].

Образовательный кластер представляет собой многоплановое и многообразное взаимодействие, воплощенное в различных видах деятельности. Это взаимодействие способствует взаимной активизации, создает интегрированное единое образовательное пространство профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Полоцкий колледж учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова» – одно из старейших учебных заведений Беларуси. Его история начинает отсчёт с 1872 года, когда в Полоцке в соответствии с Указом Императора Российской Империи была открыта учительская семинария. Изменялись политические периоды, изменялся и статус учебного заведения (учительская семинария, педагогические курсы, педагогический техникум, педагогическое училище, педагогический колледж), но всегда оно достойно выполняло своё основное предназначение – готовило педагогические кадры для нашей страны.

На современном этапе Полоцкий колледж входит в состав учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». На протяжении 14 лет два учреждения образования сотрудничают по непрерывной подготовке педагогических кадров. Данную совместную деятельность можно рассматривать как интегрированное образовательное объединение, которое создаёт благоприятные условия для качественной, непрерывной, поэтапной подготовки специалистов, оптимальному использованию научно-преподавательского потенциала, учебно-материальной базы.

Цели кластерного взаимодействия Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова и Витебского государственного университета имени П.М.Машерова:

– координация совместной деятельности всех структурных подразделений по организации качественной профессиональной подготовки специалистов, максимального раскрытия и развития потенциала каждой личности через реализацию системы менеджмента качества и систему управления охраной труда;

– интегрированная подготовка специалистов путем сближения содержания и форм подготовки кадров, укрепления сотрудничества в учебно-научной деятельности в системе «колледж–университет», фундаментальности образования, улучшения качества психолого-педагогической и практической подготовки специалистов;

– интеллектуальное, нравственное развитие, раннее формирование профессиональных навыков личности, раскрытие её творческого потенциала, формирование основных общечеловеческих ценностей, гуманистических отношений, осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду, создание предпосылок для активного включения молодого поколения в социально-экономические и общекультурные процессы Республики Беларусь;

– постоянное повышение профессиональной компетентности преподавателей в соответствии с запросами потребителей;

– развитие единой информационной системы;

– формирование и развитие информационной культуры учащихся, студентов, педагогических и руководящих кадров, способности эффективно использовать имеющиеся информационные ресурсы и технологии в разных областях жизнедеятельности.

Траектории кластерного взаимодействия в системе профессиональной подготовки будущего учителя многогранны и разноплановы: участие преподавателей университета в учебном процессе колледжа, в заседаниях методического, педагогического советов; совместные заседания цикловых комиссий и кафедр университета; стажировка преподавателей колледжа в учреждении высшего образования; повышение квалификации в ИПК и ПК УО «Витебский государственный университет им. П.М.Машерова»; обучение преподавателей колледжа в магистратуре университета; совместная подготовка и создание научно-методических материалов к Республиканским выставкам научно-методической литературы и положительного педагогического опыта; организация деятельности научно-исследовательских объединений учащихся колледжа и студентов университета; совместное участие в международных и республиканских научно-практических конференциях; организация рецензирования сотрудниками университета учебных программ, которые создаются преподавателями колледжа; совместные публикации и т.д.

Это всего лишь малый перечень совместной работы, которая направлена на развитие эффективной системы регионального учебно-научно-инновационного комплекса.

Необходимо отметить, что в результате такого взаимодействия большинство выпускников колледжа (78%) для продолжения обучения и получения высшего образования выбирают УО «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». Обучение проходит на заочной форме получения высшего образования (сокращённый срок за счёт средств республиканского бюджета и на платной основе).

*Мониторинг количества выпускников колледжа, поступивших в ВГУ имени П.М.Машерова (2016-2018 гг.) (Рис.1)*

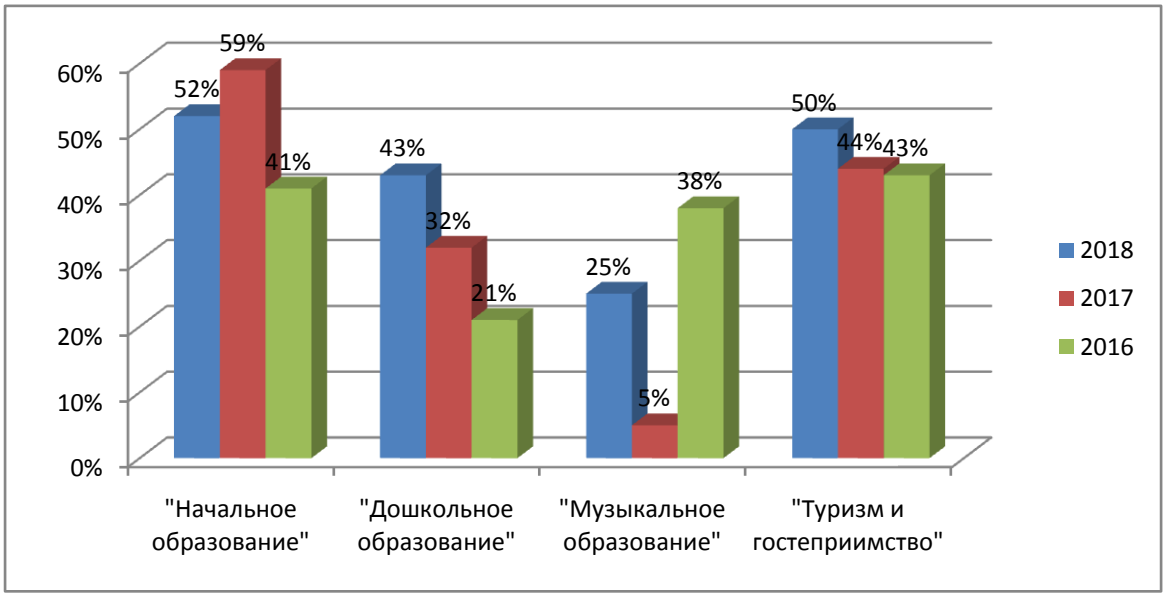



Рисунок 1. Мониторинг количества выпускников колледжа, поступивших в ВГУ имени П.М.Машерова

В качестве положительных результатов кластера можно отметить:

– повышение научно-методического уровня организации учебного процесса колледжа;

– организация работы курсов повышения квалификации для педагогических работников колледжа ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова по выбранным направлениям;

– проведение единой профориентационной работы с потенциальными абитуриентами по системе школа – колледж – университет;

– участие преподавателей и учащихся колледжа в научно-практических конференциях, проводимых в ВГУ имени П.М.Машерова;

– прохождение студентами ВГУ преддипломной практики на базе колледжа;

– проведение Дней науки с участием профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М.Машерова;

– организация доступа педагогов колледжа к базе данных научных трудов преподавателей университета;

– проведение мониторинга качества подготовки специалистов в условиях непрерывного образования колледж – университет;

– организация на базе Полоцкого колледжа работы курсов переподготовки ИПК и ПК ВГУ имени П.М.Машерова по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование»;

– участие представителей колледжа в заседаниях коллегиальных органов ВГУ имени П.М. Машерова;

– совместное участие в международных проектах.

Перечислим некоторые проблемы и вопросы:

1. Необходимость создания в базовых колледжах центров дистанционного обучения для минимизации затрат на образование учащихся и преподавателей.

2. Необходимость создания в университетах отделов (управлений) среднего специального образования для оперативного решения возникающих проблем.

Таким образом, созданный в 2005 году на базе учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М.Машерова» учебно-научно-инновационный кластер успешно функционирует, способствует взаимному развитию по различным направлениям деятельности, открывает большие возможности для совершенствования образовательного процесса, обновления содержания обучения и методов преподавания, расширяет доступ к высшему образованию и созданию новых форм учебной среды.

**Список цитированных источников:**

1. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.mspu.by. – Дата доступа 30.11.2018.

2. Кальницкая, И. Г., Хорева, Г. В. Траектории кластерного взаимодействия в системе профессиональной подготовки педагога // Образование и воспитание. — 2017. — №5.1. — С. 31-36. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/th/4/archive/74/3006/. – Дата доступа 30.11.2018.

3. Зайниев, Р.М. Сотрудничество образовательных учреждений путь к повышению качества образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yspu.org/images/3/31. – Дата доступа: 30.11.2018.

## ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОБЛЕМНАЯ ОБЛАСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Сабуни И.Э.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Необходимым составляющим элементом практического овладения русским языком и основой для получения знаний у иностранных слушателей представляется формирование фонетических навыков на начальном этапе обучения. Методологической базой данного процесса будет служить выявление и учет основных аспектов формирования русскоязычного произношения. Целью данной статьи является анализ негативного влияния межъязыковой интерференции, затрудняющей процесс формирования фонетической компетенции у студентов-арабов.

Вопрос обучения русской фонетике является одним из самых болезненных в методике преподавания РКИ. Установлено, что в процессе формирования фонетических навыков у иностранных студентов частыми становятся трудности, вызванные интерферирующим воздействием звукового состава родного языка обучаемого. Данное положение формирует актуальность проведенного нами исследования.

В настоящее время признано, что языковой перенос является одним из многих факторов, который ответствен за ошибки, допущенные изучающими иностранный язык. Утверждается, что при изучении новых языков представления о родном языке активируются и изменяют входящую информацию об иностранном языке. Перенос происходит в одной из двух форм:

1. *Положительный перенос* (транспозиция), который происходит, когда существует сходство между родным и иностранным языками. Этот вид переноса помогает процессу приобретения новых знаний.

2. *Отрицательный перенос* (интерференция), который происходит, когда существуют различия между родным и иностранным языками, как, например, в нашем случае с русским и арабским языками. Этот вид переноса препятствует процессу приобретения новых знаний.

Необходимость предотвращения возможных произносительных ошибок в речи арабских слушателей, проявляющихся в силу весомых различий в фонетических и фонологических системах русского и арабского языков, обусловила важность изучения интерференции.

Феномен интерференции, являясь предметом обсуждения в лингвистических кругах, исследуется в работах таких известных ученых-исследователей, как А.Ю. Александрова, Р. Аль-Кудмани, У. Вайнрайх, М. Г. Малахов, Н. Б. Мечковская и других.

Исходя из определения, отмеченного в словаре-справочнике лингвистических терминов, интерференция – это (от лат. inter — между, взаимно + ferens, ferentis – несущий, переносящий) перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык [5, с. 88].

Произносительные ошибки, присущие арабоязычным студентам, исследователь М.Г. Малахова отмечает как «совокупность отклонений от фонетических норм языка, охватывающих его артикуляционную базу, фонологическую и просодическую системы» [3, с. 123].

Изучению интерференции арабского и русского языков посвящено исследование Р. Аль-Кудмани «Сопоставление консонантных систем русского и арабского языков в целях прогнозирования явлений интерференции в русской речи арабов» [2]. В этой работе автор исследует влияние звуков арабского языка на произношение русских согласных носителями арабского языка. Результаты сравнения систем гласных звуков позволяют спрогнозировать возможные явления интерференции в русском произношении арабских студентов.

С точки зрения исследователя Н. Б. Мечковской, интерференция – «это ошибки в речи на иностранном языке, вызванные влиянием родного языка» [4, с. 368]. Исходя из пределов проявления, способа реализации, допустимости с позиции норм русского языка произносительные ошибки арабоязычных студентов подразделяются на значимые (фонологические - приводят к смешению фонем разных языковых систем и усложняют формирование правильного произношения), ведущие к непониманию смысла высказывания, и незначительные (фонетические - не нарушающие смысла речи), где смысл высказывания остается понятен.

По словам А. Ю. Александровой, «…верный путь к устранению отклонений в области произношения лежит через сопоставительный анализ фонологических систем родного и изучаемого языков. Такой подход помогает не упустить из виду специфику некоторых ошибок, которые обусловлены фонологической системой родного языка учащихся и законами ее функционирования», так, она считает, что «…различный состав фонем русского и арабского языков определяет и разный характер фонемных противопоставлений» [1, с. 11].

В качестве иллюстрации приведем некоторые особенности фонетики арабского и обусловленные ими ошибки в русской речи арабских студентов:

1. Отсутствие в арабском языке звуков [п], [в]. Произнесение арабского [b] на месте русских [б] и [п], а также произнесение арабского [f] на месте русского [в]: [b]ривет (привет), уни[f]ерситет (университет).

2. Отсутствие в арабском языке гласного [о]. Произнесение арабского [u] на месте русского [о]: [u] пера (опера).

3. Запрет на консонантные сочетания в начале слога. Последовательное произношение удвоенных согласных в русских словах, где они не произносятся, например: [вэ]водный (вводный).

4. Произнесение удвоенных согласных в арабском языке с большим напряжением. Ошибка в произношении удвоенных звуков там, где они есть: име[н]о (именно).

5. Наличие противопоставления согласных по эмфатичности/ неэмфатичности. Замена русских твердых арабскими неэмфатическими, а русских мягких – арабскими эмфатическими, например: [mi]шка (мышка), [hы]трый (хитрый).

6. Наличие противопоставления гласных по долготе/краткости. Слишком сильная редукция гласных вплоть до их выпадения: краткие гласные арабского языка в одном слове с долгими всегда безударны и в беглой речи могут подвергаться выпадению: пожал[i]ст (пожалуйста).

Еще одним важным моментом в процессе обучения русскому языку как иностранному является сопоставление в области графики и орфографии. Необходимо с первых дней занятий обучать слоговому принципу русской графики, а также фонематическому принципу русской орфографии, формировать у студентов навыки последовательного установления звукобуквенных соответствий, технике письма слева направо.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что языковой перенос – это влияние, являющееся результатом сходств и различий между целевым языком и любым другим языком, который был приобретен ранее. Анализ характера и причин ошибок, вызванных интерференцией, позволяет найти наиболее эффективные способы их устранения в речи. Преодоление интерференции в речи арабоязычных студентов будет результативным, если учитывать особенности арабской и русской фонетико-артикуляционных систем. Преподаватель должен предвидеть ошибки, вызванные интерференцией, и предотвращать их, насколько это возможно.

**Список цитированных источников:**

1. Александрова, А. Ю. Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Ю. Александрова; МГУ им. Ломоносова. – М., 2009. – 27 с.

2. Аль–Кудмани Р. Сопоставление консонантных систем русского и арабского языков в целях прогнозирования явлений интерференции в русской речи арабов: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. филол. наук : спец. 10.02.00 ”Языкознание ” / Р. Аль-Кудмани. – М., 1980. – 23 с.

3. Малахова М. Г. Совершенствование навыков русского произношения иностранных военнослужащих в вузе : дис. … канд. педагог. наук : 13.00.02 / Малахова Марина Георгиевна. – М., 2003. – 232 с.

4. Мечковская Н. Б. Языковой контакт / Н. Б. Мечковская // Общее языкознание / Мечковская Н. Б. – Минск, 1983. – 456 с.

5. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов – М. : Просвещение, 1985. – 357 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ

**Сердечная Е.И.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Обучение иностранному языку в учреждениях образования разного типа должно способствовать ориентации учащихся в социальной среде на основе развития умственных способностей, профессиональных навыков и достижения такого уровня коммуникативной компетенции, который позволял бы читать достаточно сложные тексты. Вместе с тем, без техники чтения нельзя обеспечить успешное развитие умений чтения иноязычного текста как вид коммуникативной деятельности. Изучение проблем формирования навыков техники иноязычного чтения обусловило актуальность темы нашего исследования и его практическую значимость.

**Основная часть.** При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и её критический анализ (работы Н.Д. Галь-

сковой, И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Сололовой, Д.С. Перкинса и др.); систематизация изученного материала; беседы с учителями школ г. Витебска; наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и № 2 г. Витебска.

В современной методической литературе чтение определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. Техника чтения – овладение учащимися звуко-буквенными соответствиями, умение объединять воспринимаемый материал в смысловые группы и правильно оформлять их интонационно.

Таким образом, работа над формированием навыков техники чтения включает 2 ступени: восприятие текста и его осмысление. Восприятие текста предусматривает зрительное восприятие речевой единицы; актуализацию ее слухо-моторного образа; декодирование оптических сигналов; сличение слова с образом-эталоном, хранящимся в долговременной памяти; узнавание слова. Смысловая переработка информации, ведущая к её осмыслению, охватывает следующие виды работы: соотношение воспринятой единицы со значением окружающих её единиц; установление её связи с ними и её контекстуального значения; объединение слов в синтагмы и предложения; объединение предложений в смысловые куски и в текст как целостное речевое произведение.

Можно выделитть три этапа формирования навыков техники чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Аналитический этап характеризуется тем, что все компоненты процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют от учащегося отдельных усилий по выполнению конкретных операций. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте.

Синтетический этап предполагает, что все компоненты чтения синтезируются, т. е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребёнок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребёнок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в сознании общий смысл читаемого.

Этап автоматизации – это этап, на котором интеллектуальные усилия чтеца направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т. д. Для этапа автоматизации характерно стремление ребёнка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли данного уровня, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, стремление обсудить содержание.

Такой путь – от аналитического этапа до этапа автоматизации – может быть пройден ребёнком в рамках начальной школы при условии, если учитель учтет следующие требования: 1) упражнения в чтении должны быть ежедневными; 2) отбор текстов не должен быть случайным, а должен производиться с учётом психологических особенностей детей и стилистических характеристик текстов; 3) учителю следует вести систематическую работу по предупреждению ошибок; 4) должна быть использована целесообразная система исправления допущенных при чтении ошибок; 5) следует уделить специальное внимание обучению чтению про себя, предполагающему несколько ступеней: чтение шепотом, беззвучное артикулирование читаемого, «тихое чтение» (в плане внутренней речи), собственно чтения про себя.

Для начального этапа уровень развития навыков техники чтения чрезвычайно важен, поскольку без развития техники чтения, которая объединяет в себе и чтением вслух, и чтения про себя, нельзя успешно формировать чтение иноязычного текста как вид коммуникативной деятельности. В родном языке чтение про себя и вслух сосуществуют, дополняя друг друга: в первом случае информация из текста извлекается для себя, во втором – для других. В иностранном языке эти коммуникативные функции сохраняются, но чтение вслух выполнять ещё одну важную учебную функцию: оно является средством обуче-

ния чтению про себя. Это обусловлено тем, что главные механизмы, лежащие в основе обучения обеим формам чтения, являются общими, поэтому формированием механизмов чтения про себя легче управлять через внешнюю форму чтения, когда все процессы поддаются непосредственному наблюдению. Кроме того, чтение вслух дает возможность улучшить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности, что особенно важно на начальном этапе и не теряет актуальности в дальнейшем. Поэтому чтение вслух должно сопровождать весь процесс обучения иностранному языку, однако его удельный вес по сравнению с чтением про себя меняется от этапа к этапу.

Можно выделить следующие режимы, в совокупности составляющие подсистему обучения чтению вслух (классификация Роговой Г.В.): первый режим – чтение вслух на основе эталона; второй режим – чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени; третий режим – чтение без эталона и предварительной подготовки [1, с. 143] .

Признавая, что чтение вслух широко используется для обучения произношению, методисты в то же время расширяют его роль, считая этот вид чтения ценным упражнением для развития умений говорить: оно дает возможность работать над выразительностью речи. Вместе с тем, чтение вслух играет подчинённую роль, являясь необходимым звеном в формировании зрелого чтения про себя, и используется для а) овладения буквенно-звуковыми закономерностями изучаемого языка; б) развития умения объединять элементы предложения и правильно оформлять их интонационно; в) развития темпа чтения; г) формирования способности прогнозировать; д) обучения и контроля точности восприятия текстового материала [2, с. 16].

**Заключение.** Таким образом, формирование навыков техники чтения является одной из важнейших составляющих иноязычного образования. Основными задачами обучения являются: 1) быстрое и точное установление звуко-буквенных соответствий; 2) правильное озвучивание графического образа слова и соотнесение его со значением, т.е. понимание читаемого; 3) чтение по синтагмам, объединяя слова в определённые смысловые группы; 4) чтение в естественном темпе текстов, построенных на знакомом языковом материале; 5) выразительное, с правильным ударением и интонацией чтение вслух (парное обращенное чтение).

Эффективно решить поставленные задачи можно, используя современные обучающие технологии, учитывающие потребности младших школьников, их психологические возрастные возможности, при методически грамотной организации процесса обучения.

**Список цитированных источников:**

1. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранному языку в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

2. Стронин, М. Ф. Нужно ли обучать чтению вслух на иностранном языке / М. Ф. Стронин // Иностранные языки в школе. – 1986.— № 4. – С. 16—18.

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

**Слепцова Л.Ю.,** доцент кафедры коррекционной работы
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** Требования современного мира к человеку, в числе которых – интеллектуальные, коммуникативные, рефлексирующие, самоорганизующие, моральные, системно-организованные начала, в докладе ЮНЕСКО образно определены как коктейль навыков, где сочетаются и квалификация, и социальное поведение, и инициативность, и тяга к риску.

Своеобразным ответом педагогической общественности на масштабность и комплексность изменений во всех сферах жизни является общеевропейская тенденция активного движения от понятия «квалификация» к понятию «компетенция».

Региональная образовательная среда с каждым годом становится всё более открытой и динамичной, тесно взаимодействующей с социокультурной средой. Участникам образовательного процесса часто приходится оперативно действовать в ситуациях, которые, на первый взгляд, не имеют очевидного решения. В этих условиях руководители учреждений образования предъявляют и более жёсткие требования к уровню подготовки, к личностно-деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу.

Сказанное актуализирует проблему профессиональной компетентности как педагогических кадров со стажем работы, так и становления будущего педагога как «саморазвивающейся личности с инновационным стилем научно-педагогического мышления и компетентностью специалиста» [1, с.42].

**Основная часть.** Деятельность системы образования Витебского региона опирается на лучшие традиции, сложившиеся в учреждениях высшего образования (далее - УВО), дополнительного образования взрослых и методических службах как области, так и республики. В их числе:

отказ от копирования инноваций в образовании и их адаптации к условиям действующей системы образования в пользу научно обоснованного и комплексно поддерживаемого выращивания востребованного в регионе инновационного опыта;

формирование и выполнение заказов на комплексы образовательных информационно-методических услуг;

опора на активные формы и методы работы с руководителями учреждений образования, педагогами, студентами профильных факультетов учреждений высшего образования;

ориентация на качество образования как комплексный конечный результат управления развитием образования.

Новая философия образования, основанная на компетентностном подходе, связана с реализацией принципов открытости, опережающего управления, результативности и ориентирована на развитие целей образования, изменение профессиональной культуры нынешних и будущих педагогов, усложнений социальной среды. Это предполагает [2, с. 20]:

1. Открытость образовательного процесса, который обеспечивается преподавателями Витебского государственного университета, кафедры регионального института развития образования, занимающимися научными исследованиями в приоритетных для белорусской науки областях.

2. Создание единой системы, обеспечивающей логическую взаимосвязь образовательного процесса в учреждениях высшего образования, дополнительного образования взрослых с последующей межкурсовой деятельностью, с учебно-воспитательном процессом в учреждениях образования, активное использование таких форм работы, как конкурсы профессионального мастерства (и среди педагогических работников, и среди студентов), конференции, выставки-практикумы, мастер-классы и др.

3. Внедрение в образовательный процесс Витебского государственного университета имени П.М. Машерова современных форм и методов работы по подготовке будущих специалистов системы образования.

4. Использование разнообразных форм внешней кооперации с иными учреждениями высшего образования, дополнительного образования взрослых как зарубежья, так и Республики Беларусь, общественными и государственными организациями.

Актуализируется необходимость развития сервисных служб УВО, региональных учреждений дополнительного образования взрослых: подготовка и реализация заказов, содействие проектированию программ развития региональных систем и учреждений образования, научно-методическое обеспечение инновационных процессов, издание необходимых информационно-методических материалов и пособий, помощь методическим службам в экспертизе проектов, авторских программ и т.д.

Компетентностный подход ориентирован на актуализацию образовательных проблем и новое видение целей. Использование принципа опережающего управления предполагает способность выявлять, описывать, структурировать проблемы, разрабатывать альтернативные варианты их решения, создавать новые образовательные практики [1, с.58]:

заочная (дистанционная) форма обучения стимулирует профессиональную мобильность и будущих специалистов, и педагогов, уже включённых в образовательную деятельность;

технологизация образовательного процесса, которую обеспечивают мультимедийные, сетевые, телекоммуникационные технологии, ресурсы Интернета, отражающие мировую образовательную практику; региональные информационные ресурсы создают условия для развития профессиональных компетенций и педагогов, и обучающихся в региональном учреждении высшего образования через их участие в Интернет-олимпиадах, Интернет-конференциях, Интернет-форумах;

апробация современных педагогических систем работы с интеллектуально одаренными и высокомотивированными детьми.

**Заключение.** Реализация принципов компетентностного подхода способствует созданию принципиально иной системы регионального образования, приоритетными направлениями деятельности которой становятся:

создание открытой мобильной системы непрерывного образования педагогических кадров, отвечающей запросам образовательного пространства региона;

становление партнёрских отношений с руководителями и педагогами учреждений образования для совместной работы по подготовке будущих специалистов, координации инновационных разработок и организации научно-исследовательской деятельности в полипрофессиональных коллективах;

разработка и реализация региональных образовательных проектов, согласование их тематики и целей с актуальными направлениями социального развития региона;

генерация новых образовательных инициатив и создание новых образовательных практик в условиях многовариантного и альтернативного современного мира.

**Список цитированных источников:**

1. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебно-методическое пособие / А.И.Жук. – Минск: Аверсэв, 2004. - 387 с.

2. Слепцова, Л.Ю. Повышение квалификации педагогических работников Витебского региона: опыт и перспективы / Л.Ю.Слепцова // Современные тенденции оценки качества дополнительного педагогического образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 30 ноября 2017 г. – Минск: АПО, 2017. – С.18-21.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

**Сокол Е.А.,** студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Иностранный язык относится к числу предметов, которыми учащийся овладевает в процессе активной речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). В этой связи организация работы над грамматикой при коммуникативном обучении определяет в значительной степени успех иноязычного образования, позволяя создать обстановку, приближенную к реальным условиям, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

**Основная часть.** При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Комкова И. Ф., Пассова Е. И., Артемова В. А., Маслыко Е. А. и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка эффективности коммуникативных приемов обучения английской грамматике во время педагогической практики в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска».

Существует два способа объяснения грамматического материала – коммуникативно-функциональный и теоретико-практический.

Коммуникативно-функциональный способ предусматривает ознакомление с формой, значением и употреблением грамматических явлений в ситуациях. Для этого используются речевые ситуации, подаваемые либо на слух, либо в печатном виде. Учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явлением в речевом образце и понимая его значение из контекста, осмысливают его, устанавливая наиболее существенные признаки, и формируют правило. Достоинствами коммуникативно-функционального способа являются: 1) приближённость подачи нового грамматического материала к естественным условиям общения, 2) развитие языковой догадки. В свою очередь, данный способ имеет следующие ограничения: одновременное сочетание значения, формы, функции не всегда приводят к тому, что учащиеся делают правильный вывод; не всегда формируется чёткое представление о грамматическом правиле; этот процесс является очень трудоёмким и требует от учителя высокого мастерства.

Второй способ, теоретико-практический, предполагает краткое теоретическое объяснение к речевому образцу, касающиеся образования и употребления данного грамматического явления, иногда сопоставляемого с явлениями родного языка. Далее следует поиск в тексте конкретного материала для подтверждения. Достоинства данного способа заключаются в следующем: 1) он создаёт условия для более точного понимания способов образования и сферы употребления данного явления; 2) он в большей мере позволяет предупреждать и преодолевать отрицательные влияния родного языка; 3) он экономичен во времени, так как сокращает количество примеров для формирования стереотипа по аналогии. Этот способ позволяет широко использовать схематическую наглядность, языковые модели.

Таким образом, в практике работы следует рационально сочетать оба способа, учитывая специфику грамматического материала и возрастные особенности учащихся.

При тренировке грамматического материала упражнения по своему содержанию должны представлять собою хотя и искусственные, но всё же образцы того или иного вида речевой деятельности.

В методике преподавания иностранных языков Е.И. Пассовым разработаны следующие принципы построения условно-речевых упражнений [1, с. 17]: 1) принцип использования речевой задачи, который реализуется в том, что в упражнении при выполнении речевых действий ученик использует те речевые задачи, которые свойственны реальному процессу общения; 2) принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм, который означает, что учащийся, выполняя какую-либо речевую задачу, следует определенному образцу, обычно представленному в реплике учителя либо на доске; 3) принцип параллельного усвоения грамматической формы и ее функции в речи.

Эти принципы позволяют разработать упражнения, в которых создавались бы оптимальные условия формирования коммуникативных грамматических навыков. Данные упражнения должны отвечать следующим требованиям: 1) быть ситуативными (это значит, что любая фраза, реплика учителя и реакция ученика должна соотноситься либо с естественной, либо со специально созданной всеми возможными средствами ситуацией); 2) обеспечивать хотя бы условную мотивированность реакции учащегося на реплику учителя, т.е. реплика учащегося произносится не ради какой-либо грамматической

задачи, а при наличии речевого задания; 3) обеспечивать в каждой из реплик обучающегося регулярную повторяемость однотипных фраз с автоматизируемой формой; 4) обеспечивать преимущественную направленность произвольного внимания учащегося на цель и содержание высказывания, а не на его форму; 5) обеспечивать относительную безошибочность действий учащегося, что может быть достигнуто соответствующей организацией упражнения; 6) имитировать в каждом из своих элементов процесс коммуникации, т.е. в качестве реплик употребляются только коммуникативно ценные фразы, а именно те, которые могут быть использованы в речи, а не вообще грамматически правильные конструкции, при этом реплика и реакция не должны быть надуманными; 7) быть экономичными во времени, т.е. упражнения должны выполняться в нормальном или почти нормальном речевом темпе.

Таким образом, ведущую роль в формировании коммуникативных грамматических навыков играют условно-речевые упражнения. Виды условно-речевых упражнений весьма разнообразны. Их можно классифицировать по трем критериям: по составу, по установкам, по способу выполнения.

Под составом упражнения понимается количество реплик, входящих в один элемент упражнения и которых в каждом упражнении обычно бывает от шести до десяти. С этой точки зрения можно различать двучленные, трехчленные, развернутые и комплексные упражнения. Комплексные упражнения обычно бывают трех- и четырехчленными. Их назначение – обобщение нескольких усвоенных грамматических форм.

Установкой в условно-речевом упражнении обычно является задача выразить то или иное чувство-стимул. Последнее всегда заключено во второй фразе микродиалога – в реплике обучающегося. Эта реплика может быть либо вопросом, либо констатацией чего-то, либо отрицанием, либо побуждением к действию. Поэтому и условно-речевые упражнения по их установкам следует разделить на вопросительные, констатирующие, отрицающие и побудительные.

Классификация условно-речевых упражнений по способу их выполнения предусматривает упражнения на 1) дифференциацию; 2) имитацию; 3) подстановку; 4) трансформацию.

Следует отметить, что все четыре группы упражнений обеспечивают переход к переносу языковых явлений в новую речевую ситуацию, например: пересказ, сочинение, составление диалогов на заданную тему, диалоги на свободную тему, содержащие активизируемые грамматические явления, и др.

**Выводы.** Выработка грамматических навыков достигается с помощью упражнений. Сущность упражнения раскрывается в его структуре и системе. Система упражнений должна иллюстрировать процесс усвоения нового материала и являться практическим руководством к обеспечению активизации грамматического материала в речи.

Как показали результаты опытного обучения, именно условно-речевые упражнения гарантируют дальнейшее успешное применение изучаемой грамматики в речи в условиях как моделируемой, так и естественной коммуникации.

**Список цитированных источников:**

1. Пассов, Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1978. – 128с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СППС

**Ткаченко Т.П.,** магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Королькова Л.В., старший преподаватель

На сегодняшний день, деятельность социально-педагогической и психологической службы является одной из важнейших условий эффективного функционирования разнообразных учреждений. Основное внимание в рамках этой службы должно быть уделено педагогическому и психологическому воздействию на личность и поведение различных ее категорий в интересах детей, родителей и педагогов. В сферу специального воспитательного воздействия может быть включен и педагогический аспект деятельности, проводимый в детских коллективах. Достижение положительных результатов зависит сугубо от физического и психологического состояния специалиста и его непосредственного отношения к работе. Зачастую у многих специалистов происходит профессиональное выгорание в связи с неудовлетворенностью своей работой. Поэтому полезно опросить специалистов, чтобы своевременно выявить тех, кому необходима помощь и как следствие, мотивация к работе. В этом случае необходимо помочь специалистам правильно организовать свою деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями. В связи с этим может потребоваться составление статистического обзора, где давались бы подробные сведения о работе социальных служб. Такой сбор может осуществляться без привлечения специалистов, за исключением случаев, когда необходимо получить результаты диагностического опроса или анкетирования работников для получения более точной информации. Следует отметить, что анализирование результатов социального развития и психологического состояния человека является составной частью любого методического приема, так как оно позволяет лучше всего спланировать дальнейший ход работы [1].

С целью изучения уровня удовлетворенности специалистов социально-педагогической и психологической службы нами было проведено анкетирование среди специалистов таких учреждений образования, как: ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска им. И.Х. Баграмяна», ГУО «Средняя школа №10 г. Витебска», ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска», ГУО «Средняя школа №30 г. Витебска». В анкетировании приняло участие 11 человек. Все 100% респондентов женщины.

В ходе анкетирования мы в первую очередь интересовались стажем работы. У 55% стаж работы составляет от 1 года до 2 лет, у 45% стаж работы более 3 лет. Таким образом, мы можем сделать вывод, что большую часть респондентов составляют «молодые» специалисты, которые только недавно начали работу по своей специальности.

Следующим вопросом, мы поинтересовались, как респонденты оценивают работу в их коллективе, по сравнению с прошлым местом работы. Были получены следующие результаты: 45% отмечают, что, к сожалению, им не с чем сравнивать, 18% считают, что сейчас дела обстоят лучше, чем на прошлой работе и 36% считают, что на новой и прошлой работе всё одинаково. Таким образом, в связи с лидирующим количеством молодых специалистов, большинству респондентов не с чем связывать свой опыт работы, так как они являются новичками.

Далее мы захотели узнать, какую оценку могли бы дать респонденты своей занятости на работе. У 54% уровень является удовлетворительным, у 36% по их мнению слишком напряженный уровень, не хватает сил и времени, у 9% уровень не обременительный. Таким образом, мы можем сделать вывод, что для большинства респондентов уровень занятости на работе является удовлетворительным. Однако присутствует значительный процент специалистов, у которых большая занятость на работе. На это стоит обратить пристальное внимание, так как это может означать неудовлетворенность сво-

ей работой и означать, либо начальный этап профессионального выгорания, либо уже имеющееся выгорание, что может негативно отразится на работе, как с детьми, так и с коллегами и родителями детей.

Нам стало интересно, насколько, по мнению респондентов, загружены другие представители СППС, а именно те, о ком они могут судить. В нашем исследовании приняло участие 54% педагогов социальных и 46% педагогов-психологов, из них 39% педагогов социальных и 24% педагогов-психологов считают, что другие представители СППС работают в нормальном ритме, с нормальной нагрузкой и 15% педагогов социальных и 22% педагогов-психологов считают, что другие специалисты работают напряженно и сильно загружены. Таким образом, можно сказать, что в глазах большинства респондентов другие специалисты не слишком загружены работой и работают в нормальном для них ритме.

Одним из интересующих нас моментов стала оценка респондентами организации управления в СППС. Были получены следующие результаты: 82% считают, что работа нормально организована, а 18% считают, что работа организована слабо и существуют недоработки в её организации. Таким образом, мы можем сказать, что в целом респонденты довольны организацией работы СППС.

Психологический комфорт очень важен, тем более в коллективе. Поэтому нас захотелось выяснить, какая психологическая атмосфера присутствует в коллективе наших респондентов. 63% отмечают наличие хорошей, приятной атмосферы в коллективе, которая благоприятно влияет на работу, 27% выделяют нормальную, удовлетворительную атмосферу, которая ни является негативной, ни позитивной и 9% отмечают наличие неблагоприятной атмосферы в коллективе. Таким образом, мы делаем вывод, что в большинстве присутствует хорошая и приятная атмосфера в коллективе СППС.

Взаимопомощь и поддержка также важны, как благоприятный психологический климат в коллективе. У 82% уровень поддержки и взаимопомощи нормальный, при необходимости их можно получить, у 18% бывает по-разному, они не могут точно описать. Таким образом, мы делаем вывод, что в большинстве специалисты СППС являются сплоченной группой, в которой царит благоприятная психологическая атмосфера, порождающая собой взаимопомощь и взаимную поддержку.

Оплата труда специалиста также может оказывать воздействие на уровень удовлетворенности. 45% процентов считают, что их заработная плата недостаточная и они заслуживают большего, 55% считают уровень заработной платы нормальным. Таким образом, большинство респондентов устраивает их уровень заработной платы, однако существенный процент респондентов остаётся недовольными.

Заключительным вопросом анкеты, мы захотели узнать мнение респондентов о системе мотивации (стимулировании труда) в коллективе. Были получены следующие результаты: 55% отметили, что не видят какой-либо системы мотивации, либо не понимают, как она работает в организации, 45% считают, что она нуждается в усовершенствовании. Таким образом, можно сказать, что система мотивации, как одна из ведущих в учреждении либо недостаточно развита, либо не предоставляется специалистам на должном уровне.

Таким образом, исходя из полученных данных нашего исследования, мы можем сказать, что достаточный процент (54%) специалистов, принявших участие в нашем исследовании, испытывают те или иные неудобства в своей работе. Это говорит о тревожных сигналах профессиональных деформаций, одними из критериев которых является профессиональное и эмоциональное выгорание специалиста. Данные деформации могут негативно повлиять на работу специалиста и даже привести к непоправимым проблемам, поэтому необходимо вовремя распознать «выгорающего» специалиста для своевремен-

ной профилактики или, в запущенных случаях, коррекции специалиста для предотвращения негативных последствий в работе с такой категорий, как дети, родители и коллеги.

**Список цитированных источников:**

1. Бодров В.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией. Вопросы психологии / В.А. Бодров. – М.: Персэ; Логос, 2007. – 288 с.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

**Шарапова И.А.,** канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Образовательный процесс современного учреждения высшего образования направлен на получение студентами специальной теоретической и практической подготовки по выбранной специальности, а также развитие интеллектуальных и творческих способностей. Эти задачи с успехом решаются на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова.

К основным факторам, влияющим на формирование и развитие творческого потенциала личности будущего педагога, относятся наследственность, среда, воспитание и деятельность. Одним из наиболее весомых факторов является среда, поэтому остановимся на организации творческой среды в образовательном процессе педагогического факультета.

Цель исследования – анализ деятельности участников образовательного процесса педагогического факультета по развитию их творческого потенциала.

**Материалы и методы.** В качестве материала анализируется организация образовательного процесса на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова для студентов различных специальностей. Основными методами, используемыми в процессе исследования, являются: анализ программ и методических материалов, творческой среды, педагогическое наблюдение, обобщение, сопоставление, сравнение, личный опыт автора.

**Результаты и их обсуждение.** В настоящее время на педагогическом факультете образовательный процесс осуществляется по следующим специальностям: «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Олигофренопедагогика», «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» как на дневной, так и на заочной формах получения образования на, по I-ой и II-ой ступенях. Наш факультет ежегодно удовлетворяет потребности Витебского региона и других областей Республики Беларусь в высококвалифицированных творческих воспитателях дошкольных учреждений, учителях начальных классов, музыки, ритмики и хореографии, педагогах-дефектологах.

Одним из основных направлений деятельности коллектива педагогического факультета является развитие творческого потенциала будущих педагогов и их готовности успешно работать по выбранной профессии через грамотно и умело организованный образовательный процесс, который приносит удовлетворение всем участникам. Важное значение в реализации этого направления имеет организация творческой среды на факультете. Остановимся на её обустройстве.

Учебный корпус №2 ВГУ им. П.М. Машерова располагается в исторической части города на ул. Чехова. Здание – памятник архитектуры конца XIXвека, имеющее все необходимое для обучения и досуга как студентов, так и преподавателей: светлые аудитории, оснащенные телевизорами, компьютерами, интерактивным оборудованием; современный компьютерный класс; спортивный зал с тренажерным оборудованием; профессиональная музыкальная студия; индивидуальные кабины с разнообразными музыкальными инструментами; новый хореографический класс; просторный актовый зал; библиотека и читальный зал, наполненные многочисленными изданиями; музей исто-

рии педагогического факультета, насчитывающий более 5000 экспонатов; студенческая передвижная выставка «Фотовзгляд» и др.

Такая материальная база способствует тому, что педагогический факультет ВГУ имени П.М. Машерова является инициатором и организатором международных, областных, городских и районных мероприятий в области образования, науки, культуры и инноваций:

- Совместно с ГУ «Культурно-исторический комплекс «Золотое кольцо города Витебска» образован УНПК «Імкненне», создано 4 филиала кафедр на базе ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска», ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска», ГУО «Дошкольный центр развития № 2 г. Витебска»;
- Постоянными партнерами нашего факультета являются ГУО «Детский сад №22, 65 г. Витебска», ГУО «СШ №12,44 г. Витебска, ГУО «СШ №4» г. Чашники, ГУО Гимназии № 5,7 г. Витебска и др.
- На факультете проходят международные научно-практических конференций, ежегодно международная конференция студентов, магистрантов, аспирантов «Мир детства в современном образовательном пространстве» с изданием сборника статей;
- Результаты совместных исследований преподавателей и студентов факультета публикуются в ведущих журналах республики и за рубежом. Научные журналы «Вестник ВГУ», «Искусство и культура», «Современное образование Витебщины», «Пачатковая школа» и т.д.;
- Студенты принимают активное участие в республиканской студенческой олимпиаде по коррекционной педагогике и специальной психологии, Республиканском конкурсе студенческих работ, Республиканском конкурсе профессионального мастерства “WorldSkillsBelarus 2020” где занимают почетные призовые места и категории;
- Волонтерской деятельностью охвачены все студенты факультета. Волонтерский клуб «Аквамарин», совместно с волонтерским движением «Мир открыт для всех» проводят благотворительные концерты, игры, квесты, флешмобы в учреждениях образования, культуры, здравоохранения. Студенты-волонтеры ежегодно участвуют в студенческом форуме при поддержке итальянского благотворительного фонда «Поможем им жить».
- В 10 творческих коллективах активно принимают участие более 35% студентов факультета. Примечательно, что руководителями коллективов являются не только преподаватели, но и студенты. Коллективы неоднократно становились победителями творческих конкурсов разных рангов, в том числе и международных.
- В атмосфере творчества, взаимопонимания, взаимоуважения и сотрудничества проходит «Неделя факультета». Программа этого значимого мероприятия настолько насыщена различными творческими формами работы, что предполагает участие всех без исключения студентов и преподавателей факультета.

**Заключение.** Как показывает практика, целенаправленная, систематическая работа по организации образовательного процесса и творческой среды влияет на развитие творческого потенциала будущего педагога. В доказательство остановимся на основных показателях творческой деятельности всех участников образовательного процесса на педагогическом факультете за 2019 год: организовано и проведено более 200 мероприятий разной направленности: волонтерские – 28; благотворительные – 10, международные фестивали и конкурсы – 6, республиканские – 1, областные – 2; спортивные – 6; научные – 9, инновационные –11, образовательные – 17.

Результаты анкетирования выпускников педагогического факультета определяют уровень удовлетворенности качеством подготовки в университете и в частности на факультете. В 2019 году индекс удовлетворенности достиг 4,58 при среднем значении по университету 4,26. Факультет занимает лидирующее положение в университете по данному показателю.

Научное издание

# МИР ДЕТСТВА
# В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

ВЫПУСК 11


Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 28.02.2020. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 18,72. Уч.-изд. л. 25,32. Тираж 50 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.