МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ВЫПУСК 10

ВИТЕБСК 2019

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 10

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2019

УДК 378.147.88(045)
ББК 74.480.278я43
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 19.12.2018 г.

Сборник основан в 2009 году

Редакционная коллегия:
И.М. Прищепа, доктор биологических наук, профессор (гл. ред.);
И.А. Шарапова, кандидат педагогических наук, доцент (зам. гл. ред.);
Ш.Б. Кульманова, доктор педагогических наук, профессор
(Казахский государственный женский педагогический университет);
О.М. Хлытина, кандидат педагогических наук, профессор
(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»);
Е.В. Мальцева, кандидат педагогических наук, доцент
(ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»);
Ян Лимин, доцент (Пекинский международный центр
по культурному обмену между Китаем и Беларусью);
Н.И. Бумаженко, кандидат педагогических наук, доцент;
О.В. Данич, кандидат филологических наук, доцент;
С.А. Карташев, кандидат педагогических наук, доцент;
Ю.С. Сусед-Виличинская, кандидат педагогических наук, доцент

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 педагогики, психологии и частных методик ГУДОВ
«ВОИРО», кандидат педагогических наук, доцент *Е.В. Гелясина*

Мир детства в современном образовательном пространстве :
М63 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. – 319 с.
ISBN 978-985-517-696-2.

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. Адресуются молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

УДК 378.147.88(045)
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-696-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ ……..... 9

ЧАСТЬ I. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Асташкевич К.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ НЕБЫЛИЦ …….. 10
Бороздич О.А. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОВЕРКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОСТАВЛЯТЬ ЗАКОНЧЕННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ …… 12
Гузеева Я.П., Сычева Д.О. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ……... 13
Дятковская К.В. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К НОВОМУ ВИДУ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …… 16
Иваненкова М.Ю. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖАНРА РАССКАЗА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 20
Иванова А.В. РОЛЬ КНИГИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 22
Карпанова Е.О. ТОВАРЫ ДЛЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА: АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ……... 25
Петрович А.А. ВЛИЯНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА НА МЕЖЛИЧНОСТНУЮ КОММУНИКАЦИЮ В ГРУППЕ ……... 27
Полхлебова О.Н., Камович М.В. СПЕЦИФИКА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ …… 30
Пушкарёва Н.В. РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИИ МЕРОНИМИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 32
Радкевич Е.С. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …… 34
Рудь Ю.Г. СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ ОПЕРАЦИИ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ, ЕЕ МЕСТО В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ ……..... 37
Серафимович А.В., Ерох Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ …….. 39
Сергушкина Е.О. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …… 42
Янсон Е.А. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ …….. 46
Ярмоленка К.І. ДЫЯГНОСТЫКА ЎЗРОЎНЮ СФАРМІРАВАНАСЦІ ПАТРЫЯТЫЗМУ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ …… 49

ЧАСТЬ II. ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алексеева Т.В. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ …….. 53
Булавка О.А. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …… 55

Вашкевич Н.В. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ……..... 57
Волкова Н.В., Мальцева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ …… 60
Господникова А.В., Агнянчикова К.Н. ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ И ГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ……... 63
Домашова О.О. УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……..... 66
Зайцева Я.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛОЧЕК КЮИЗЕНЕРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ ……. 68
Карелина К.В. АНАЛИЗ УРОВНЯ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……... 71
Лазовская Е.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ …….. 73
Лазоўская К.А., Сідарава Д.Л. ТЭХНАЛОГІЯ ФРАНЦУЗСКАЙ МАЙСТЭРНІ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫЎНЫХ НАВЫКАЎ І САМАКАНТРОЛЮ НАВУЧЭНЦАЎ ……... 76
Маркова А.И., Марков А.В. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ …….. 78
Морозова Е.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ……. 80
Прудникова Е.М., Нефедович А.В. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ …… 82
Саченко Т.М., Горбачева О.А. РОЛЬ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……... 86
Смирнова Л.С., Кунтыш М.Ф. РАБОТА С ПОСЛОВИЦАМИ В СИСТЕМЕ УРОКОВ ЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА ……... 88
Смирнова Л.С. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ ГЛАГОЛОВ ПО АКСИОЛОГИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ …….. 91
Стабровская Д.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ……. 94
Сыромолот В.В., Акуленко А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ) ……... 96
Титова А.А. О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРУГА ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ……... 100
Унтон-Короткина Н.Г. К ПРОБЛЕМЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА …….. 102
Шахалевіч К.А. ФАРМІРАВАННЕ Ў НАВУЧЭНЦАЎ І-й СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ НАВЫКУ ЧЫТАННІЯ МОЎЧКІ ……... 103
Шубник О.Н. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЯ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЯ …… 106

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белоусова К. А., Королева К.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 109

Борисевич Т.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ... 111
Буйкевич О.В., Лауткина С.В. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ ……. 113
Буйчёнок Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ 116
Гащенко А.В. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ … 120
Гуляева А.А. ПОВЫШЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ 122
Гурская В.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 125
Дубовец О.А. РОЛЬ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕНАТАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ РИСКА В ВОЗНИКНОВЕНИИ НАРУШЕНИЙ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ……... 128
Ильюшина В.А. ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……... 131
Куксёнок В.А. ОСОБЕННОСТИ ОБСЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ……. 134
Марфель К.И. ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……... 137
Морозова Я.И. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА …….. 139
Муравицкая Д.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА …….. 142
Мухина В.А. РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛНОЙ ШКОЛЫ …….. 145

ЧАСТЬ IV. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

Александрова С.А., Ананченко Г.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .. 148
Бай Фэнци. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ …….. 151
Гильмуллина Я.Т. РАСШИРЕНИЕ КРУГОЗОРА УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В РАМКАХ ПРОЕКТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРАВОСЛАВИЯ» …… 154
Гимро Р.В. СУЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР …… 157
Голоднова У.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА …… 159
Денисова И.В. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛОЦКОМ СПАСО-ЕВФРОСИНИЕВСКОМ ЖЕНСКОМ ДУХОВНОМ УЧИЛИЩЕ (1844–1917) …… 161
Жусипова А.О. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХОРОВОЙ КЛАСС» 163

Корытько Е.В., Коваленко Т.П. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ …….. 167
Косаревская Л.А. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ВИТЕБСКЕ ……... 169
Кухаренко С.В. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ……. 172
Кущина Е.А. ВЛИЯНИЕ МЕТОДА СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА МЫШЛЕНИЯ, РЕФЛЕКСИИ И ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ …….. 176
Маркова Е.В. ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ХОРЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …… 179
Налётава Н.М. МАСТАЦКАЕ АСЭНСАВАННЕ АСОБЫ І ДЗЕЙНАСЦІ БЕЛАРУСКІХ МАСТАКОЎ У ЭСЭ ВІКТАРА КАРАМАЗАВА …… 181
Новицкая Д.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …… 185
Ринкевич Е.А., Денисова И.В. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА ……. 187
Симакова А.Н., Карташев С.А. ДЕТСКИЙ ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ Г. ВИТЕБСКА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ …….. 189
Тауекел С.А. СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО МУЗЫКЕ РАЗРАБОТАННЫХ В ПЕРИОД РАЗВИТИЯ НЕЗАВИСИМОГО КАЗАХСТАНА (1991–2016 ГГ.) ……... 193
Тесюль В.С. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ» .. 197
У Мэйлин. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ ……... 200
Фёдорова В.В. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНЕЗИСА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБЩИНЫ …….. 203
Хоняк А.П. ЗНАЧЕНИЕ КАЛЛИГРАФИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ …….. 206
Цун Эньхуэй. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СТИЛЬ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ И ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 210
Черногорова Е.А. ИГРА В АНСАМБЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ……. 213
Чжэн Вэньцзин, Жукова О.М. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ……. 215
Щербина Н.Г. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ …… 218
Ян Цзина. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИОЛОНЧЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ ……... 221

ЧАСТЬ V. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бущик Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 223
Дуброва Д.Ю. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ……. 227
Калмыкова Н.С. ЛИБЕРАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ 1860–1870-Х ГГ.: ОБРАЗЫ И ОЦЕНКИ НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ РОССИИ И БЕЛАРУСИ …….. 229

Ковалёва Т.Н. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ……. 233
Лаберко Е.В. ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ СИРОТ, ДЕТЕЙ ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ….. 236
Лешко А.А. ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ……... 238
Марков А.В. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР …… 242
Мартинович Н.Е. МОТИВЫ УЧАСТИЯ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ……... 244
Михаленко Т.Н. СЕМЬЯ И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ БЕЛОРУССКОМ ОБЩЕСТВЕ ……. 249
Морозова П.С., Кунденок В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ……... 251
Слиская Л.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …… 253
Шаранович Ю.В. ИНФОРМИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ О ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ ……. 255
Шевяков А.С. РЕПРОДУКТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ О ДЕМОГРАФИЧЕСКОМ ПЕРЕХОДЕ ……... 258
Ярош Д.М. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ .. 260

ЧАСТЬ VI. ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

Васильева К.А. ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ……... 264
Воробьёва О.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ ……... 267
Крицкая Н.В., Терентьева О.А. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В ИСТОРИИ ……. 269
Наумова Н.А., Горовец А.В. КОЛЛЕКТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В НАРОДНОЙ СКАЗКЕ …….. 273
Оксенчук А.Е., Пушкарёва Н.А. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ «ЧАСТЬ–ЦЕЛОЕ» КАК СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ …… 277
Печенева В.С. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .. 279
Рога В.А. ТИПЫ ПОЛИСЕМИИ. ОТНОШЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ В МНОГОЗНАЧНОМ СЛОВЕ …….. 281
Румянцева Д.С. РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ …… 284
Сабуни И.Э. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ ВОКАЛИЗМА У АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ …….. 288
Сацукевич В.А. ОСОБЕННОСТИ БЕСПЕРЕВОДНЫХ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ……... 291
Тарасевич М.А. ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ……... 294
Черныш Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ БЕСПЕРЕВОДНОГО ПОНИМАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЛЕКСЕМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ……... 296
Tsao Vey. THE PRINCIPLE OF CONSECUTIVENESS AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES OF FOREING LANGUAGE GRAMMAR TEACHING ……. 298

ЧАСТЬ VII. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Богович Е.И. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ …….. 300
Бойко А.В., Ткаченко Т.П. ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ …… 303
Бохорова А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 305
Весельский Е.С. МОБИЛЬНЫЙ ТЕЛЕФОН КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ .. 308
Кореневская Ю.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ …… 310
Орлова И.П. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……... 313
Сокотюк Е.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В Г. ВИТЕБСКЕ …… 316

ПРЕДИСЛОВИЕ

Комплексное изучение актуальных проблем современного детства является фундаментом для генерирования инновационных подходов к воспитанию, развитию, социализации детей разных возрастных групп, прогнозирования путей оптимизации процессов их успешной социальной адаптации и развития. Ведь педагогические инновации являются доминирующим источником развития образования, увеличивающим ресурс педагогической науки и практики. А получение нового знания о современном ребенке является основной задачей исследовательской деятельности будущих педагогов.

Становление специалиста-профессионала предполагает воспитание исследовательских качеств у студента, независимо от профиля получаемой специальности. Научно-исследовательская работа студентов – одно из приоритетных направлений деятельности университета, которое сочетается с творческой работой. Совместная научно-исследовательская деятельность с преподавателями не только приобщает студентов к научным поискам, но и повышает общий уровень их образованности.

Целью десятого, юбилейного сборника является конструктивное обсуждение теоретико-методологических и практических проблем в области образования, возможностей психолого-педагогической науки и практики в разрешении актуальных для Беларуси и других стран психолого-педагогических проблем, в создании оптимальных условий для успешного развития детей в современных условиях.

На страницах сборника статей «Мир детства в современном образовательном пространстве» представлены наиболее значимые результаты научно-исследовательской работы, полученные начинающими исследователями и молодыми учеными самостоятельным путем.

Материал сборника скомпонован в следующие разделы:

1. Проблемы и перспективы развития дошкольного образования в Республике Беларусь.
2. Инновации в начальном образовании.
3. Теория и методика специального образования.
4. Художественное образование и перспективы его развития.
5. Социально-педагогическая работа в системе образования.
6. Язык и литература в культурном пространстве и времени.
7. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении и воспитании.

Формирование навыков самостоятельного решения научных задач, инновационных подходов к проведению научных исследований, направленности на практическое освоение результатов научной деятельности в рамках профессиональной подготовки студентов обеспечат привлечение талантливых студентов к участию в проведении фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям современного гуманитарного знания.

Декан педагогического факультета,
кандидат педагогических наук, доцент И.А. Шарапова

ЧАСТЬ I
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ НЕБЫЛИЦ

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

Развитие творческих способностей является одним из важнейших компонентов обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Потребность дошкольников проявлять себя в творчестве крайне велика, её удовлетворение приносит чувство радости от достигнутых результатов, вырабатывает желание в последующем активно включаться в процесс создания нового и индивидуального.

Творческие способности заложены и существуют в каждом ребёнке. Задача каждого педагога заключается в том, чтобы своевременно и планомерно организовать процесс по их развитию.

К сожалению, проблема развития творчества в наши дни продолжает оставаться актуальной. Основной причиной является то, что индивиду становится всё сложнее и сложнее создать что-то объективно новое и уникальное.

Одним из возможных и доступных решений данной проблемы может стать речевое творчество ребёнка в старшем дошкольном возрасте. Данный вид деятельности включает в себя сочинительство, речевую импровизацию, что, несомненно, требует от дошкольников активной работы мышления, воображения и речи, а также проявления наблюдательности, применения волевых усилий, участия положительных эмоций.

Детский фольклор является, пожалуй, самым продуктивным источником для организации процесса развития речевого творчества. Знакомясь с новыми жанрами устного народного творчества, ребёнок усваивает стиль, речевые конструкции текстов, накапливает опыт, связанный с переживанием положительных эмоций и чувств. Работа с детским фольклором способствует развитию и обогащению словаря дошкольника, как пассивного, так и активного, а также осознанного употребления речевых оборотов.

В данной статье мы рассмотрим малый жанр устного народного творчества, а именно тексты небыличного содержания, так как они, на наш взгляд, обладают огромным потенциалом в развитии детского речевого творчества.

По определению филолога-фольклориста В.Я. Проппа, небылица – разновидность сказочного жанра, в которой «действительность выворочена наизнанку» [1, с. 87]. Как правило, это прозаическое или стихотворное произведение небольшого объёма, с ярко выраженным комическим содержанием.

Небылицы имеют игровой характер. Так, по мнению К.И. Чуковского, «ребенок играет не только камешками, кубиками, куклами, но и мыслями», «жажда играть в перевертыши присуща чуть ли не каждому ребенку на определенном этапе его умственной жизни» [2, с. 184].

Детей увлекают произведения с развитием совершенно необычайных событий, в которых происходила бы перестановка объектов действия или его признаков; приписывание свойств и функций одного предмета другому.

В начале методической работы со старшими дошкольниками по развитию речевого творчества необходимо познакомить их с самим понятием «небылица», описать его основные признаки, привести примеры. После, на основе сформированных знаний, можно приступить к самостоятельному сочинению.

В работе по ознакомлению дошкольников с текстами небылиц можно выделить следующие этапы:

1. Знакомство с небылицами, чтение текста воспитателем по книге или наизусть.

Основной целью является обеспечение правильного и яркого восприятия текстов детьми посредством художественного слова.

При ознакомлении детей с текстами небылиц используются следующие методические приемы: выразительное чтение, объяснение незнакомых слов, демонстрация наглядного материала, беседа о прочитанном.

Эмоциональный контакт педагога с детьми, выразительное чтение – всё это способствует лучшему воздействию и усвоению материала дошкольниками. Рекомендуется прибегать к изменению тональности голоса, речевым (интонационно-логическим) паузам, расстановкам ударения.

При знакомстве с текстом необходимо сначала прочесть его, и уже после демонстрировать детям наглядный материал: рассматривание иллюстраций расширяет понимание текста, помогает полнее раскрыть художественные образы, представленные в произведении.

Для полноценного усвоения текста необходимо пояснение незнакомых слов, без которых понимание основного смысла, характера образов становится невозможным. Варианты могут быть различными: подбор синонимичных конструкций, вопросы детям о значении и др.

По окончании чтения необходима короткая пауза, возможно повторное прочтение для усиления переживаний от услышанного текста. Следом идёт беседа о содержании. Она, как правило, предназначена для формирования способности элементарно анализировать содержание и форму произведения.

2. Использование игровых упражнений.

Наличие положительной мотивации – одно из главных условий развития речевого творчества ребенка. Самым сильным мотивом всегда был и остаётся игровой. Именно в процессе игры выполнение заданий, решение проблемных ситуаций становится интересным, увлекательным, подталкивающим к творческому подходу.

Можно предложить следующие упражнения для развития речевого творчества старших дошкольников:

Упражнение 1. Педагог зачитывает детям текст небылицы (например, из произведений С.Я. Маршака, К.И. Чуковского и др.). После прослушивания дети проводят анализ текста на достоверность информации с помощью наводящего вопроса: «Бывает ли такое в жизни?». Педагог рекомендует детям объяснять несоответствие действительности, используя конструкцию «потому что».

Упражнение 2. Педагог раздаёт дошкольникам иллюстрации с сюжетным или предметным содержанием и предлагает ответить на наводящие вопросы («кто?», «когда?», «зачем?», «куда?», «что произошло?» и т. д.). Дети по цепочке отвечают на них, используя свои иллюстрации. Воспитатель фиксирует детские ответы, а в конце зачитывает их, объединяя всё придуманное в одну небылицу.

Упражнение 3. Педагог называет два любых слова, например «полотенце» и «собака». Первый ребёнок придумывает ассоциацию, возникшую на основе этих слов (например, «мокрая собака вытерлась полотенцем») и называет любое новое слово («банан»). Следующий участник объединяет второе слово с третьим также при помощи возникшей ассоциации («банан выгуливал свою собаку»), загадывает следующее слово и так

далее по цепочке. В результате должны образоваться предложения, в которых будут отражаться несуществующие события, действия и ситуации.

Упражнение 4. Педагог раздаёт каждому ребёнку иллюстрации с сюжетом небылиц. Детям предлагается внимательно посмотреть на свою картинку, подумать и описать, что на ней изображено. Таким образом, у каждого ребёнка должна получиться своя небылица.

В качестве усложнения можно предложить детям самим придумать небылицу («Представьте несуществующую ситуацию и опишите её».).

Таким образом, если регулярно использовать предложенные приёмы и упражнения, с течением времени дошкольник сможет значительно улучшить свои не только речевые, но и творческие умения и навыки. Стоит помнить, что достигнуть высокого результата ребёнок сможет только при постоянной помощи и поддержке взрослого. От того, как именно педагог организует деятельность по формированию речетворческих способностей, какую обстановку создает вокруг дошкольника, будет зависеть успешность её реализации.

Список цитированных источников:

1. Пропп, В.Я. Поэтика фольклора / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 с.
2. Чуковский, К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2: От двух до пяти; Литература и школа: Статья; Серебряный герб: Повесть; Приложение / Сост., коммент. Е.Ц. Чуковской. – М.: Агентство ФТМ, Лтд, 2012. – 640 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОВЕРКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОСТАВЛЯТЬ ЗАКОНЧЕННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ

Бороздич О.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Овладение связной речью – одно из важнейших условий полноценного развития детей дошкольного возраста. Являясь наиболее сложной формой речевой деятельности, связная речь отображает все достижения ребёнка в общем развитии, овладении родным языком, культурой общения и пр. По самостоятельному рассказу ребёнка можно оценить не только уровень его речевого развития, но и логику суждений, богатство представлений, обстоятельность характера, инициативность, творческую устремлённость и другие качества личности.

Наше исследование направленно на проверку способности детей старшего дошкольного возраста составлять законченное высказывание**.** Наш эксперимент проводился на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка №2 г. Витебска». В нём приняло участие 40 испытуемых. Цель эксперимента – обследование специфики создания отдельного законченного высказывания детьми старшего дошкольного возраста.

Эксперимент состоял из заданий на составление фразовых высказываний по «сюжетному анклаву» методом интервьюирования. Было выбрано и использовано 5 картин с набором объектов, событий, персонажей, отражающих различные стороны жизни людей и животных, их взаимодействие с окружающей средой. Эти сюжеты были связаны с макротемами: «покупки», «город», «безопасность», «животные», «жизнь в деревне». Ребёнку предлагалось внимательно рассмотреть картинку, найти на ней интересные события и рассказать о них.

Испытуемые: дети старшего дошкольного возраста, воспитанники ГУО «Дошкольный центр развития ребенка №2 г. Витебска». В исследовании приняло участие 40 испытуемых.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинку, найди то, что тебе понравится, и перечисли».

После этого испытуемому предлагалось рассказать о каждом выделенном событии. Фразы ребенка записывались дословно.

В соответствии с заданными критериями по определению способности составлять законченное высказывание были получены следующие результаты:

1. Среди детей старшего дошкольного возраста 97% детей правильно определяли выделяемые ими события.

2. Эмоционально оценивались события, связанные с жизнью животных, с родительскими отношениями, с игрой – 1,5%. В речи это выражалось словами «красивый», «вкусный», «весёлый». Также дети выделяли события, связанные с негативными эмоциями –1%. В речи это выражалось словами «плачет», «грустный», «опасно». В некоторых случаях высказывания детей сопровождались невербальными средствами (мимика, жестикуляция, интонация). В остальных предложениях объекты просто перечислялись либо выполняли обыденные роли.

3. Грамматическая структура:

1) полная грамматическая основа присутствует в высказываниях 33% старших дошкольников. В остальных случаях есть только субъект – 57%, либо функция субъекта – 10%.

2) количество атрибутов в детской речи составляет 6,6%

3) объекты (дополнения) выступают в качестве распространителя предложений и присутствуют в высказываниях 27% дошкольников.

4) распространители обстоятельственного значения встречаются лишь в 7% высказываний дошкольников: в 6% они обозначают мести и 1% образ действия.

5) в речи некоторых детей присутствуют осложняющие структуру элементы (однородные члены, вводные слова) – 4%. Некоторые дети используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции – 3,8%.

Обработав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы: 97% детей старшего дошкольного возраста способны правильно воспринимать изображенные на картине события. Однако у них низко выражена способность эмоционально оценивать изображенные на картинах события, а также отсутствует полная грамматическая основа в 77% высказываний, количество атрибутов составляет лишь 6,6%. Предложения в основной массе нераспространенные и неосложненные.

Отсюда можно сделать вывод, что дети правильно определяют изображенные на картине события, но не могут правильно их назвать и оценить с эмоциональной точки зрения. В речи детей не отражены процессы осмысления этих событий. Поэтому необходимо провести дополнительную работу в сфере развития связной речи у старших дошкольников.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ

Гузеева Я.П., Сычева Д.О., учащиеся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Василенко А.П., преподаватель

В современных условиях дошкольного образования в Республике Беларусь актуальной является проблема качества образования, успешного выполнения педагогических функций воспитателя, предполагающая развитие его профессиональных умений, без которых невозможно качественное выполнение профессиональных функций (обя-

занностей). Деятельность воспитателя разнообразна, разнообразны его функции. Согласно Кодексу Республики Беларусь «Об образовании» дошкольное образование является первым уровнем основного образования, направленным на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта. Решение задач, стоящих на современном этапе, возможно при условии качественного выполнения воспитателем возложенных на него педагогических функций, т.е. определенных обязанностей.

Объект исследования – педагогические функции воспитателя, предмет – условия успешного выполнения педагогических функций. Цель работы – проанализировать особенности педагогической деятельности воспитателя и определить условия успешного выполнения педагогических функций воспитателя. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) Определить сущность педагогических функций воспитателя: исторический и теоретический аспект.

2) Выявить специфику реализации педагогических функций воспитателя.

3) Обосновать необходимость качественного выполнения педагогических функций воспитателя.

4) Определить условия успешной реализации педагогических функций воспитателя.

Вопросы, связанные с реализацией педагогических функций в деятельности воспитателя, нашли отражение в трудах Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько и др.

Теоретическую базу исследования составляет положение отечественной психолого-педагогической науки о важности отношения к детству как к самоценному времени жизни человека. Такой подход к детству предполагает постановку новых целей в работе воспитателя. Главными являются здоровье детей, обеспечение их психологического комфорта для них и хорошего настроения, формирование начал творческой личности, выявление и развитие индивидуальности каждого ребенка. Достичь этого труднее, нежели вооружить знаниями, умениями, навыками. Гуманизация дошкольного образования предполагает переход от учебно-дисциплинарного типа взаимодействия с ребенком к личностно-ориентированному, при котором отношение к воспитаннику как к полноправному партнеру, к существу, нуждающемуся в заботе.

Воспитатель в своей деятельности осуществляет следующие функции: материнскую, развивающую, коммуникативную; диагностическую и коррекционную, координирующую; профессионального самосовершенствования. Все реализуемые функции взаимосвязаны. Среди множества функций выделили основные: материнскую, развивающую. Еще И.Г. Песталоцци подчеркивал важность материнской функции в деятельности воспитателя, считал необходимым, чтобы отношения воспитателя к детям были чисто родительские, совершенно подобные истинным семейным отношениям. Говоря о развивающей функции, успешность в ее реализации определяется тем, является ли обучение развивающим, идет ли оно впереди развития или же плетется в его хвосте. Воспитатель осознает, что не всякое обучение ведет за собой развитие, а только то, которое ориентируется на «зону ближайшего развития» [2, с.40].

Цель и мотив – сущностные элементы педагогической деятельности воспитателя, они определяют содержание и характер его деятельности. Пока воспитатель, являющийся субъектом педагогической деятельности, не осознает цели и мотива, он не может совершать деятельность, причем успешно, качественно. Осознание цели педагогической деятельности, ответственное отношение к делу, к выполнению профессиональных обязанностей, совершенствование профессиональных умений обеспечивает успешное выполнение возложенных педагогических функций.

К.Д. Ушинский писал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника – человека. И ни уставы, ни программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личность в деле воспитания [2, с.5]. Ребенку важно, какой воспитатель встречает его в учреждении дошкольного образования, с каким настроением, чувствами приходит и уходит с работы, ждет ли он новой встречи с ним.

Использование метода ранжирование позволило определить наиболее важные, значимые функции в профессиональной деятельности. По мнению воспитателей это такие функции как материнская и развивающая. Наблюдения за работой воспитателя позволили выявить, как вышеуказанные функции реализуются в деятельности.

По результатам анкетирования воспитателей отмечено их положительное отношение к работе. Преобладание положительного отношения к своей педагогической деятельности они связывают с характером деятельности (творческая, интересная, разнообразная и др.), с возможностью общения с детьми, а также возможностью самореализации, проявления своих способностей. Проанализировав деятельность разных воспитателей, отметили, что они выполняют одни и те же функции по-разному, в силу своих индивидуальных особенностей. У них индивидуальный стиль деятельности.

Вместе с тем, проведенный анализ их деятельности позволил выделить основные компоненты профессиональной деятельности:

1) знание возрастных особенностей детей, закономерностей психического развития ребенка и детской группы;

2) психолого-педагогические умения (организаторские, коммуникативные, методические и др.);

3) профессионально важные качества – любовь к детям, направленность на межличностное взаимодействие, эмпатия, наблюдательность, эмоциональная устойчивость, тактичность.

Анализ психолого-педагогической литературы, педагогической деятельности воспитателей позволяет сделать вывод о том, что педагогические функции воспитателя – это набор профессиональных обязанностей, качественное выполнение которых обеспечивает успешное достижение цели и задач дошкольного образования. Проанализировав особенности реализации функций в деятельности воспитателя, в результате проведенного исследования выявили, что успешность выполнения педагогических функций воспитателя зависит: от отношения педагога к своему труду, мотивов деятельности, степени овладения профессиональными умениями.

Несмотря на изменения, происходящие в дошкольном образовании на протяжении исторического развития, на современном этапе в Республике Беларусь «непременными составляющими успешной деятельности воспитателя являются педагогическая направленность, повернутостъ своего «Я» к другим людям, любовь к детям» [2, с.7].

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании,13 января 2011 года, №243-З (в редакции Закона от 04.01.2014 №126-З // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 Электронный ресурс / ООО «ЮрСпектр», Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2016.
2. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений: 2-е изд., перераб. и доп. / Е.А. Панько. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 264 с.
3. Постановление Совета Министров Республики Беларусь 28 марта 2016 г. № 250 «Об утверждении Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы».

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К НОВОМУ ВИДУ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дятковская К.В., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Емельянова Е.В., преподаватель

Актуальность проблемы преемственности между учреждениями дошкольного и начального образования связана с недостаточным взаимодействием между детским садом и школой.

Школа и учреждение дошкольного образования – два коррелирующих звена в системе образования. Успехи в школе зачастую зависят от качества знаний, умений и навыков, сформированных в дошкольном детстве, от уровня развития познавательной активности и познавательных интересов ребенка.

Неподготовленность ребёнка к обучению на первой ступени общего среднего образования, к новому социальному статусу влечёт за собой негативные последствия: в классе он испытывает дискомфорт, чувствует явное отличие себя от учащихся, более подготовленных и ориентирующихся в новом учебном материале, который усваивается намного быстрее и успешнее, так как дети в детском саду привыкли трудиться, получать знания, и для них не является особой стрессовой ситуацией адаптация к первому классу и работа на уроках в целом. Поэтому в образовательном процессе учреждений дошкольного и начального образования должна существовать преемственность.

При изучении вопроса преемственности в системе: «детский сад - начальная школа» использованы такие методы, как теоретический анализ литературы, наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ, опрос, анкетирование, систематизация.

Каким же образом возможна организация взаимодействия между учреждением дошкольного образования и школой? Релевантным является создание операционной (проблемной) группы по вопросам преемственности в обоих учреждениях образования, которая ориентирована изучать основные вопросы по данной теме, искать пути их решения и может стать основополагающим звеном для успешной подготовки будущих первоклассников к обучению на первой ступени общего среднего образования.

В состав операционной группы по преемственности в диаде: «детский сад - школа» входят педагоги-психологи, педагоги социальные обоих учреждений образования, воспитатели выпускных групп учреждения дошкольного образования и педагоги выпускных классов начальной школы, а так же учителя первых классов.

Необходимым условием плодотворного взаимодействия между учреждениями дошкольного и начального образования является составление плана совместной деятельности.

Методическая работа осуществляется через взаимопосещения воспитателями детского сада уроков в 1-м классе и учителями начальной школы занятий в детском саду с целью ознакомления воспитателей учреждения дошкольного образования с методами и приёмами, применяемыми на различных уроках учителями начальных классов, а учителей с методами и приёмами, применяемыми на занятиях в детском саду. Педагоги школы и детского сада совместно определяют возможность применения «школьных» методов и приёмов на занятиях в учреждении дошкольного образования, прогнозируют предполагаемые результаты в процессе обучения и воспитания будущих первоклассников. Для повышения уровня подготовки на первой ступени общего среднего образования воспитатели старших групп изучают программу 1-го класса начальной школы.

Исходя из поставленных цели и задач, в выпускных группах учреждения дошкольного образования проводится работа с родителями будущих первоклассников: оформлены информационные стенды, организованы родительские собрания, встречи с будущими учителями, ознакомительные беседы и семинары: «Что должен знать и уметь будущий первоклассник», «Психологическая готовность ребенка к школе: критерии подготовленности будущего первоклассника к школе», «Психологическая готовность и коммуникативные навыки», встречи за круглым столом, где затронуты проблемы подготовки ребёнка к школе и пути их решения.

Для будущих выпускников детского сада проведены традиционные утренники: «Скоро в школу», праздник «Быть учеником - это гордость!». Совместно с детским садом первоклассники приняли участие в празднике «Сказки волшебной осени». На каникулах проведены экскурсии воспитанников детского сада в школу.

Процесс создания преемственных связей между учреждениями дошкольного и начального образования представлен на рисунке 1.

Рисунок 1 – Преемственность между учреждениями дошкольного и начального образования

В ходе изучения вопроса преемственности был осуществлён соцопрос среди родителей первоклассников. В текущем учебном году в первый класс ГУО «СШ № 17 г. Орши» поступили 78 первоклассников (3 учебных класса), из них – 38 выпускников ГУО «Ясли-сад № 39 г. Орши», где действовала программа преемственности, и 31 выпускник ГУО «Ясли-сад № 2 г. Орши, остальные учащиеся – выпускники детских садов из других микрорайонов города (7 учащихся), а также дети, которые не посещали учреждение дошкольного образования (2 учащихся).

В процессе анкетирования законным представителям необходимо было определить степень адаптации детей на момент окончания первой учебной четверти (Табл. 1).

Таблица 1 – Адаптация воспитанников на момент окончания первой учебной четверти

Организация детей	Степень адаптации детей			
	Легко	Небольшие затруднения	Серьезные затруднения	Затруднение в ответе
ГУО «Ясли-сад № 39 г. Орши»	30	6	-	2
ГУО «Ясли-сад № 2 г.Орши»	18	6	6	1

УДО других микрорайонов	2	2	3	-
«домашние дети»	-	-	2	-

Анализируя полученные в ходе опроса данные, можно сделать вывод: дети, посещающие учреждения дошкольного образования, особенно детские сады, где действует программа преемственности «детский сад - начальная школа», легче проходят период школьной адаптации и комфортнее чувствуют себя в образовательном процессе (Рис 2).

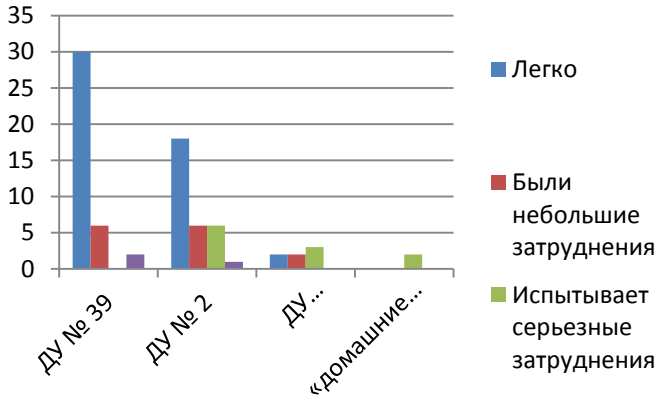


Рисунок 2 – Степень адаптации детей

Целесообразным является изучение эмоционального аспекта пребывания в учреждении образования самих обучающихся. Педагогом-психологом школы была осуществлена диагностика учащихся по выявлению уровня тревожности на начальном этапе обучения и в конце курса «Введение в школьную жизнь». По итогам диагностики можно с уверенностью сказать, что дети, в УДО которых осуществлялась программа преемственности, имеют пониженный уровень тревожности либо отмечены его полным отсутствием. Более сложная ситуация обстоит с учащимися, которые не посещали детский сад. Уровень тревожности «садовских» детей несколько выше, но находится в пределах нормы. Данные диагностики можно представлены в таблице 2.

Таблица 2 –Диагностика уровня тревожности

Классификация детей	Уровень тревожности (общий показатель на выборку) (из 3 классов)
Дети, которые посещали УДО, в которых не осуществлялась программа преемственности	62,7%
Дети, которые посещали УДО, в которых осуществлялась программа преемственности	17,3%
Дети, которые не посещали УДО до поступления в школу	89,9%

Более наглядно результат диагностики можно проследить в диаграмме (Рис. 3).

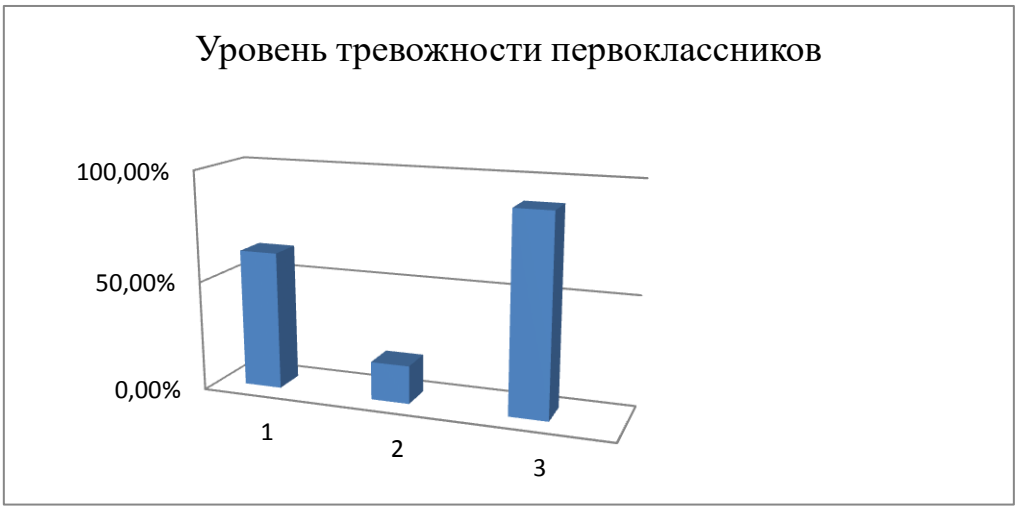


Рисунок 3 – Уровень тревожности первоклассников

1. Дети, которые посещали УДО, в которых не осуществлялась программа преемственности
2. Дети, которые посещали УДО, в которых осуществлялась программа преемственности
3. Дети, которые не посещали УДО до поступления в школу

Создание программы преемственности «Детский сад - школа» дает вполне конкретные результаты:

- адаптационный период у первоклассников проходит быстро и безболезненно,
- преодолеваются несоответствия в программах детского сада и школы,
- у дошкольников формируется устойчивая мотивация к учебной деятельности.

Сегодня понятие преемственности практикуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода. При этом учреждение дошкольного образования обеспечивает базисное развитие способностей ребенка, а начальная школа, используя опыт детского сада, способствует его дальнейшему личностному становлению. Только находясь в постоянном взаимодействии, школа и детский сад способны развить необходимые для дальнейшей успешной учебной деятельности личностные качества детей, мыслительную активность, психологическую готовность к школе.

Список цитированных источников:

1. Белошистая, А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования / А.В.Белошистая // Начальная школа. – 2002. – № 7. – С.3-10.
2. Головина, Е.А. К вопросу о преемственности между д/с и школой/ Головина Е.А.// Начальная школа. – 2002. – №7. – С.11-14.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе/. Н.И. Гуткина– М., 2000.
4. Хрипунова, О.Ю., Солецкая, Л.Т., Толчина, В.А. Социальная адаптация ребёнка при переходе из дошкольного образовательного учреждения в образовательную школу / О.Ю .Хрипунова, Л.Т. Солецкая, В.А. Толчина // Начальная школа. – 2001. – №11.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖАНРА РАССКАЗА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Иваненкова М.Ю., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Восприятие человека – важнейшая предпосылка и условие жизни и практической деятельности индивидуума. Восприятие – это непосредственное, чувственно-предметное отражение внешнего мира.

На основе восприятия строится деятельность остальных психических функций. Восприятие – регулятор взаимодействия с окружающим миром, без него невозможна практическая деятельность, да и жизнедеятельность в целом.

Восприятие художественного произведения – сложная, многогранная, развивающаяся во времени внутренняя деятельность, в ней участвуют воображение, восприятие, внимание, мышление, память, эмоции, воля. Каждый психический процесс выполняет свою функцию в целостной деятельности – в знакомстве с явлениями окружающего мира средствами искусства [2].

Рассказ – повествовательный эпический жанр с установкой на малый объем и на единство художественного события. Жанр имеет две исторически сложившиеся разновидности: рассказ (в более узком значении) и новелла. Отличия рассказа от новеллы не являются существенными, потому что «рассказ» – это просто русское определение «новеллы» [1].

Рассказ – удивительное по силе психологического и воспитательного воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощнейший инструмент образовательной среды. Рассказ обращается и к чувствам, и к мыслам помогает впитать богатейший духовный опыт человечества. Рассказы – неотъемлемая часть произведений, с которыми, согласно образовательной программе, знакомятся воспитанники дошкольных учреждений. В современных программах воспитания и обучения детей дошкольного возраста рассказ занимает важнейшее место, он, бесспорно, влияет на развитие детей и их социализацию.

Рассказ с раннего возраста имел важные функции, позволяющие, с одной стороны, интеллектуально развивать личность, с другой, подготовить к освоению окружающей действительности.

На основании изучения нормативных документов, «Учебной программы дошкольного образования», научно-методической литературы, передового педагогического опыта воспитателей для реализации целей исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, беседа, обобщение и систематизация.

Рассказы учат ребёнка понимать иносказательную речь, сравнивать и сопоставлять основные параметры жизни и окружающего мира. Рассказы-описания учат детей нормам и правилам поведения и взаимоотношений, этикету в мире людей и в мире природы. Рассказы помогают осмыслению окружающей действительности и разнообразных явлений.

Так, рассказ для детей выполняет функции физического, интеллектуального, духовного и нравственного развития личности.

Основная ценность дошкольного возраста – высокая эмоциональная отзывчивость к художественному слову, способность к эмпатии. Выразительное чтение, пение способствует появлению образных представлений, воздействует на эмоции и восприятие, заинтересовывает ребенка, вызывает желание снова возвратиться к произведению. Чтение вслух прививает умение слушать текст. Читая вслух, важно помнить следую-

щие правила: четко выговаривать слова, читать не очень громко, но и не очень тихо, соблюдать паузы. Чтение должно быть эмоционально окрашенным, чтобы удержать внимание [3].

Дошкольное образовательное учреждение знакомит дошкольников с лучшими произведениями для детей и так решает целый комплекс взаимосвязанных задач нравственного, духовного, умственного, эстетического воспитания [4].

Развитие эстетического восприятия очень важно в дошкольном детстве. В 4-5 лет ребенок может понимать, что произведение отражает основные черты явлений. Образность – это особенность рассказов в жанре фольклора, она облегчает восприятие детьми произведения, ведь они ещё не способны абстрактно мыслить. В произведениях ярко показываются главные черты характера героя, которые сближают ребёнка с менталитетом народа. Кроме того, разнообразными художественными средствами эти черты обозначаются и в событиях.

Педагог содействует формированию у подрастающего поколения умений воспринимать произведение. Слушая, дошкольнику важно усвоить содержание, прочувствовать, пережить эмоции, уловить настроения. Важно учить детей сопоставлять услышанное при прочтении с фактами из жизни.

Рассказ стоит рассматривать как особое средство познания мира и воспитания, присвоения ребенком окружающей действительности. Поэтому актуальным является понимание взрослыми его значимости в формировании личности ребенка, умение видеть воспитательные возможности жанра, осознание необходимости в целенаправленной работе с ним дома, в учреждении образования, используя всё многообразие форм воспитания рассказом на различных этапах жизни.

Воспитательные возможности анализируемого жанра вызывают неподдельный интерес многие столетия. Это обусловлено потребностью в улучшении эффективности семейного и дошкольного воспитания с учетом постоянно меняющейся действительности, социальных, моральных духовно-нравственных норм и правил общества.

Особенностью детского рассказа является доступное детскому восприятию изображение внутренних черт героев, так как ребенку легче понять переживания героев, если он соотносит их с собой, для этого иногда рассказ ведется от первого лица, со множеством ярких диалогов. В описании действующих лиц нет схематичности, на первом месте всегда личность главного героя.

Из всего этого следует, что автор рассказов для детей должен обладать пониманием того, кто ребёнок такой и каково им быть. Ребёнком невозможно стать вновь, им нужно оставаться. Именно такие писатели и оказываются востребованными, что в настоящее время редкость, ведь в круг детского чтения сейчас, в основном, входит классика, то есть произведения прошлого и позапрошлого веков.

Самая верная стратегия для создания правильного произведения для ребёнка – установление диалога, то есть обращение как к равному, при этом не усложняя текст до потребностей взрослого, а расширяя горизонты детского восприятия, позволяя детям удивляться, радоваться, открывать и восторгаться знакомым и ещё непознанным в силу возраста.

Малый объем рассказа определяет и его стилистическое единство. Повествование обычно ведется от одного лица – это может быть и автор, и рассказчик, и герой. Рассказ, как и новелла, несет в себе черты той литературной эпохи, в которую он создан.

Рассказ – особое средство познания мира и воспитания, усвоения ребенком окружающего мира. Детский рассказ особенно ценен потому, что специфические обороты, простота восприятия содержания, образная форма производят на детей особое впечатление. Восприятие жанра детьми побуждает к активизации мыслительные процессы, будит творческое начало, способствует социализации детей, закладывает фундамент для формирования социальной компетентности.

Знакомство с рассказом – начало педагогического воздействия на формирование личности дошкольника, ее эстетических, духовных, нравственных начал, моральных норм, логического, аналитического мышления, навыков анализа и предпочтений ребенка.

Роль рассказа в семейном воспитании огромна. Сейчас развитие семейных отношений вызывает опасения за растущее поколение, ведь нестабильность семьи снижает воспитательный потенциал и приводит к весьма негативным явлениям: беспризорности, преступности, неуважению к старшим. Чтение и общение сегодня заменяют мультфильмы, отодвигающие семейные ценности и нравственные принципы отношений в семье на второй план.

Семья – одна из главных ценностей жизни человека, однако значима и роль художественного творчества в формировании семейных принципов, построении отношений между детьми и взрослыми, старшими и младшими, именно в рассказе показана оценка семейных отношений, социальные нормы, нравственные устои и образы. Восприятие произведений жанра рассказа детьми побуждает к активизации мыслительные процессы, будит творческое начало, способствует социализации детей, закладывает фундамент для формирования социальной компетентности. Чтение рассказов – основа для создания гармоничных отношений в семье и обществе.

Список цитированных источников:

1. Рассказ / ВикипедиЯ Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7. – Дата доступа: 12.02.2019.
2. Арзамасцева, И.Н. Детская литература / И.Н. Арзамасцева. – М.: Академия, 2000.
3. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика / Т.М. Бабунова. – М., 2007.
4. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – 1-е изд. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 415 с.

РОЛЬ КНИГИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Книга является одним из средств художественного развития и образования ребёнка дошкольного возраста. Она помогает развить у детей воображение, образное мышление, представление об окружающем мире, а также формирует эмоционально-ценностные установки. Пассивный словарь ребёнка пополняется благодаря языковому потенциалу литературных произведений, запоминаются грамматические и фонетико-орфоэпические нормы.

Детская книга может привлечь внимание ребёнка уже с рождения, но только не как источник знаний, а как яркий и красивый предмет, который можно пощупать, порвать или даже попробовать на вкус.

Начиная с младшего дошкольного возраста, формируются важные предпосылки художественной деятельности, где ребёнок по-разному реагирует на прекрасное и безобразное. Это первые ростки художественного восприятия. При содействии родителей у малыша нужно вызывать интерес к иллюстрациям книг, читать и воспроизводить стихи и потешки, учить кроху новым словам. Все это поможет ребёнку пополнить свой словарный запас.

В детской речи могут появляться цитаты из любимых книг, ребёнок начнет сравнивать поступки героя с их последствиями, научится анализировать ситуации. Если ребёнку не понравился итог сказки, или же ему не понравился образ героя, необхо-

димо поддержать его в этом, а главное помочь изменить общую картину истории [1,с.14] .На этом этапе для лучшего развития речи и мышления необходимо предложить ребёнку пересказать суть прочитанного. Конечно, всех деталей малыш вам не перескажет, но вы можете ему в этом помочь: задавать наводящие вопросы, подсказывать.

В среднем дошкольном возрасте ребёнок не хочет и не умеет занимать позицию стороннего наблюдателя по отношению к героям сказки, рассказа, театрализованного представления. Чаще всего ребёнок в этом возрасте начинает идентифицировать себя с литературным героем по имени, возрасту, внешности.

Также в этом возрасте он более осмысленно оценивает поступки героев, начинает выделять отрицательных, а не положительных персонажей.

Он ставит себя на место персонажа, стремится непосредственно вмешаться в события, сражается с врагами любимого литературного героя, пытается стать на сторону того или иного действующего лица, сопереживает ему.

Восприятие сказок, рассказов приобретает избирательный характер. Это проявляется в реакциях детей, их эмоциональных проявлениях, репликах во время восприятия, в желании повторного слушания. Избирательное отношение с художественно-речевой деятельности выражается и в том, что одни дети отдают предпочтение слушанию сказок, другие – чтению стихов, третьи – пересказыванию произведений, четвертые – обыгрыванию сказки.

В этих видах деятельности активно проявляется и формируется психика ребёнка. В ней интенсивно развивается и воображение ребёнка– основа творчества, пробуждаются интерес и способности к художественно-речевой и театральной деятельности. Поэтому необходимо создавать благоприятные условия для развития этих способностей, стимулировать желание к пересказу, инсценировкам известных произведений.

В старшем дошкольном возрасте слушают и пересказывают сказки, рассказы, сами пробуют сочинять стихи, читают наизусть стихотворения, вспоминают пословицы, скороговорки, поговорки. Интерес в театрализованной деятельности только углубляется, и педагог играет в этом далеко не последнюю роль.

До этого возраста детям было неинтересно авторство читаемого произведения, сейчас он уже осознает, что все сказки, стихи и рассказы пишутся писателями и поэтами. Некоторые дети даже могут назвать автора [2, с.21]. Немаловажно и то, что активное воспроизведение сюжета произведения и взаимоотношений героев поможет глубже ощутить смысл сказки. Эмоции, возникающие в ходе театрально-игровой деятельности, помогут зажечь радостные огоньки восхищения в глазах детей.

Поэтому так важно, чтобы родители и педагоги создавали развивающую художественную среду, проявляли свое творчество в ней, обучали выразительному чтению стихов, передаче художественного образа с помощью движений.

Таким образом, нужно приучать детей идти по жизни с книгой, прививать детям любовь к художественному слову, тем самым обогащать словарный запас ребёнка. С помощью произведений мы развиваем память, интеллект и воображение дошкольника, развиваем эмоционально и учим сопереживать героям, учим не только думать правильно, но и четко выражать свои мысли. И если в нашем современном мире компьютерные технологии стали неотъемлемой частью жизни, мы уверены, что в будущем человечество не сможет отказаться от книг, ведь чтение – это особый инструмент познания мира, основа формирования личности.

Для проверки выдвинутых нами тезисов было проведено экспериментальное исследование в форме анкетирования. Анкетирование проводилось на базе ГУО «Яслисад №104 г. Витебска» с целью определения роли книги в воспитании ребёнка

Анкета содержала 10 вопросов с вариантами ответов. В качестве респондентов были выбраны родители детей дошкольного возраста (4-5 лет) для выявления роли книги в воспитании ребёнка дошкольного возраста (Табл. 1).

Таблица 1 – Роль книги в воспитании ребёнка

Вопрос	Ответы (в процентах)	
Как часто вы читаете книги своему ребёнку?	«Хотелось бы больше, но мало свободного времени» (70%)	«Читаю книги ежедневно» (30%)
Вы читаете ребенку книги?	«По просьбе ребенка» (70%)	«По собственной инициативе» (30%)
Ваш ребенок проявляет самостоятельно инициативу в рассматривании книг ?	«Да» (60%)	«От случая к случаю» (40%)
Чем Вы руководствуетесь при покупке детских книг?	«Красочные иллюстрации» (40%) «Яркий литературный язык» (40%)	«Выбор, сделанный самим ребенком» (20%)
Как вы считаете, какие способности можно развивать у ребенка с помощью сказок?»	«Воображение» (50%) «Речь» (20%)	«Творческие способности» (20%) «Мышление» (10%)
Как Вы думаете, может ли компьютер заменить книгу?	«Нет, книгу ничто не заменит» (70%)	«Когда как» (30%)
Рассказывает ли Ваш ребёнок о книгах, которые прочитали в детском саду?	«Да, иногда» (80%)	«Очень редко» (20%)
Какие книги предпочитает Ваш ребенок?	«Сказки» (100%)	
В какой форме чаще всего вы излагаете сказки ребенку?»	«Чтение» (90%)	«Пересказ» (10%)
В чем Вам видится воспитательная роль книги?	«Книга – источник познания окружающего мира» (60%) «Книга – источник нравственной культуры» (30%)	«Источник жизненного опыта» (10%)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что родители покупают и читают художественную литературу своим детям, ребенок учится понимать, что такое добро и зло, дружба и предательство, сочувствие, долг, честь на примерах ситуаций, в которые попадают герои книг. И задача родителей помочь увидеть отражение этих ценностей в жизни ребенка. Радует, что большое количество людей согласны с тем, что книгу не заменит ни один компьютер.

Список цитированных источников:

1. Александрова, О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет / О.В. Александрова. – М.: Эксмо, 2013. – 48 с.
2. Бутусова, Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Бутусова. –СПб.: Детство Пресс, 2012. – 304 с.

ТОВАРЫ ДЛЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА: АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Карпанова Е.О., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шестакова Л.В., преподаватель

В воспитании детей дошкольного возраста важное место занимают игрушки. Во все времена непременным условием при создании игрушек была их безопасность для детей. С развитием химической промышленности и появлением синтетических материалов, которые стали широко применяться взамен натуральных, проблема обеспечения безопасности детских игрушек стала еще более актуальной. Целью данного исследования является изучение проблемы безопасности товаров для детского творчества для детей дошкольного возраста.

Материал и методы. Для реализации цели в процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, синтез, систематизация; изучение документов и материалов (научно-методической литературы, нормативных документов); наблюдение, беседа, опрос, тестирование.

К современным игрушкам, используемым для игры детьми, предъявляется целый ряд эстетических, психологических, педагогических и гигиенических требований. Главное гигиеническое требование – безопасность для здоровья и физического развития ребенка.

В Республике Беларусь создана система оценки гигиенической безопасности и сертификации детских игрушек, направленная на защиту здоровья детей и обеспечение безопасности товаров путем предупреждения производства опасной и недоброкачественной продукции, а также ее реализации. Санитарными нормами, правилами и гигиеническими нормативами в Республике Беларусь установлены требования санитарно-химической безопасности к детским игрушкам [1]. Санитарно-химические показатели (миграция в модельные среды вредных химических веществ, перечень которых определяется в зависимости от химического состава материала и нормы выделения вредных химических веществ из игрушек) контролируются специалистами на основе лабораторных исследований. Особое внимание уделяется экспертизе изделий для детского творчества, в том числе красок для рисования пальцами.

Согласно стандарту [2] краски для рисования пальцами – это цветные пастообразные или гелеобразные массы, изготовленные специально для детей и предназначенные для нанесения на определенную поверхность непосредственно пальцами рук. Они формируют художественный вкус, учат воспринимать цвета, развивают моторику, успокаивают и просто – поднимают настроение. К сожалению, требования санитарно-химической безопасности распространяются только на краски для рисования пальцами и не охватывают такую группу товаров для детского творчества, как краски гуашь и акварельные краски, поскольку они не предназначены для нанесения их на поверхность непосредственно пальцами. Однако известно, что зачастую в дошкольных учреждениях, либо дома именно гуашь используется для рисования пальцами по причине меньшей стоимости в сравнении с «пальчиковыми» красками. В ходе работы с гуашью даже с помощью кисточек краска в подавляющем большинстве случаев попадает на кожу ребенка. Кроме того, при рисовании все маленькие дети даже тайком от родителей пробуют краски на вкус.

По данным белорусского «Центра экологических решений» в результате исследования акварельных красок и краски гуашь, купленных в Беларуси, из 60 протестированных свинец присутствует во всех проанализированных образцах, а в 11 товарах (18%) было превышено ПДК по свинцу; в 2 товарах (3%) – ПДК по кадмию (краски коричневого,

оранжевого и фиолетового цветов), в 5 товарах (8%) – ПДК по цинку (в краске гуашь зеленого и синего цвета) и в 8 товарах (13,3%) – ПДК по меди (в краске гуашь зеленого цвета). В 7 образцах (11,6 %) из исследованных было обнаружено наличие более одного токсичного металла, что усиливает потенциальную опасность этих товаров [4].

В г. Орше торговля товарами для детского творчества осуществляется организациями разной формы собственности: большинство реализуемых ими товаров являются импортными, наличие сертификатов качества выявлено в крупных магазинах у 64 % выбранных товаров; у индивидуальных предпринимателей, торгующих игрушками на городском рынке, сертификаты качества отсутствовали. На городском рынке у большинства продаваемых красок, произведенных в основном в Китае или России, маркировка не соответствует установленным требованиям.

Анкетирование родителей, проведенное в начале исследования, показало, что большинство из них не обладают достаточными знаниями в области безопасности товаров для детского творчества , их представления о гигиенических требованиях к краскам поверхностны, они не читают состав красок (90%), руководствуются при выборе товаров только внешними признаками (72%), мнением продавца (85%), низкой ценой (90%).

Таким образом, не смотря на шаги, предпринимаемые государством для обеспечения контроля качества и безопасности производства и реализации детских игрушек, на сегодняшний день не существует единой системы, которая могла бы гарантировать безопасность товаров для детского творчества. В свете этого важное значение приобретает экологическая грамотность потребителей. Каждый покупатель должен осознавать, что абсолютно безопасных товаров для детского творчества не бывает, поэтому нужно знать требования санитарно-химической безопасности, обращать внимание на присутствие знака, соответствующего требованиям обязательных стандартов, приобретать только сертифицированные товаров для детского творчества и соблюдать правила их эксплуатации.

С целью повышения экологической грамотности потребителей мы разработали информационный проект «Неопасная краска», предусматривающий обучение детей, родителей, педагогов соблюдению правил безопасности при приобретении и использовании акварельной краски и гуаши, определение рецептов для изготовления безвредных красок, сравнение рисунков, выполненных «домашними» и магазинных красками, для определения преимуществ и недостатков красок. Он предусматривает разработку материалов (печатных и мультимедийных) и проведение просветительской работы (выступлений, выставок, опросов, круглых столов, игр и др.) по проблеме безопасности товаров для детского творчества.

Для снижения риска нарушения здоровья детей необходимо повысить контроль за безопасностью таких объектов окружающей среды как детские игрушки. Исследование проблемы безопасности детских игрушек имеет важное значение для будущих педагогов, так как позволяет им использовать соответствующую информацию в профессиональной деятельности: оградить детей от контакта с опасными игрушками, проводить профилактическую и просветительскую работу с родителями.

Список цитированных источников:

1. Аналитические материалы кампании «Неопасная игрушка». – Режим доступа: http: / ecoidea.by /media/ 324 – Дата доступа: 21.02.2017.
2. Игрушки. Требования безопасности. Часть 7. Краски для рисования пальцами. Технические требования и методы испытаний. СТБ 1700–2006 (СТБ EN 71-7:2002). – Введ. 01.06.2007. – Минск : Изд-во стандартов, 2007. – 29 с.
3. Лабодаева, Ж.П. Гигиенические требования к играм и игрушкам. Методы контроля . Учебно-методическое пособие / Ж.П. Лабодаева, Т.С. Борисова, Н.А. Болдина. – Минск: БГМУ, 2013. – 43 с.
4. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования безопасности к отдельным видам продукции для детей, их производству и реализации», утв. постановлением МЗ РБ от 14.11.2011 г. № 114.

ВЛИЯНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА НА МЕЖЛИЧНОСТНУЮ КОММУНИКАЦИЮ В ГРУППЕ

Петрович А.А., слушатель ИПК и ПК
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова **)**
Научный руководитель – Милашевич Е.П., старший преподаватель

Проблема межличностной коммуникации у дошкольников рассматривалась в научных работах преимущественно в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом была структура и возрастные изменения детской группы. Многие навыки и умения коммуникации дети приобретают в дошкольном образовательном учреждении. Дошкольная группа – это генетически ранняя ступень социальной организации людей. Старшая группа детского сада представляет собой развитую социально-психологическую единицу, в которой дети знают друг друга несколько лет и образуют систему межличностного взаимодействия. Вопросы становления детского коллектива, характерные особенности группы дошкольного учреждения и межличностные коммуникации в ней, влияние данной группы на формирование личности и её социометрического статуса – все это представляет исключительный интерес, как для науки, так и для практики образования.

Изучение закономерностей формирования межличностной коммуникации чрезвычайно актуально, так как многие негативные формы взаимодействия, такие как агрессивное поведение, зарождаются в раннем и дошкольном детстве. Исследования показали, что у детей подросткового возраста установлена взаимосвязь с враждебностью и агрессивностью, проявляющиеся в поведении и сопряженные с глубокими чувствами обиды, подозрительности, вины и страха у детей в системе межличностных отношений [1]. Причины, побудившие нас к проведению исследования, лежат в основе работы воспитателя по предупреждению проблемной межличностной коммуникации у детей дошкольного возраста, так как развитие социальной компетентности является фундаментом для дальнейшего становления личности ребёнка и во многом определяет особенности формирования его самосознания, отношения к миру, поведение и самочувствие среди окружающих. В связи с этим целью исследования стало изучение социометрического статуса ребенка старшего дошкольного возраста в группе и его влияние на межличностные отношения в системе коммуникаций.

Данная проблема широко освещена в психологической литературе в разных аспектах, например, Т.А. Репина и Я.Л. Коломинский в своих исследованиях обращались к вопросу развития отношений детей в группе детского сада [2]. Т.В. Антонова рассматривала своеобразие проявления старшими дошкольниками инициативности в общении со сверстниками. А.А. Рояк дала психологическую характеристику трудностей, возникающих в межличностных отношениях у дошкольников. Р.А. Иванкова, Р.Л. Кричевский изучали влияние деятельности на взаимоотношения детей. Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова работали над проблемой межличностных отношений дошкольников [3]. В.Р. Кисловская занималась изучением структуры и возрастными изменениями детского коллектива. Е.В. Субботский рассматривал взаимоотношения дошкольников со сверстниками. С.В. Корницкая обращалась к вопросам влияния взрослых на становление взаимоотношений у детей.

Все авторы указывали на тот факт, что детский коллектив складывается и развивается в процессе совместной деятельности и общения своих членов, между которыми возникает система отношений (межличностных, деловых, эмоционально-психологических). Дети по-разному вписываются в коллективные отношения и занимают в группе то или иное место в зависимости от своих индивидуальных особенностей, уровня развития, социального опыта и коммуникативных умений, социальной роли, реализуемой в рамках данного детского коллектива.

Было установлено, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками. Различный внутригрупповой статус по-разному действует на формирование и развитие личностных качеств ребенка [4].

Факты, подтверждающие достаточно выраженную дифференциацию в группах дошкольников, были получены целом рядом исследователей, использовавших различные модификации социометрической процедуры (В.В.Абраменкова, Я.Л.Коломинский, Т.А.Репина).

Несмотря на достаточную теоретическую разработанность проблемы взаимоотношений детей дошкольного возраста, современная действительность диктует необходимость уточнения особенностей проявления коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников.

В исследовании принимали участие 14 детей (9 девочек и 5 мальчиков) старшей группы в возрасте 5 – 6 лет. Чтобы определить круг значимого общения ребенка применялся социометрический метод: методика «У кого больше?», разработанная Я.Л. Коломинским.

По результатам социометрии, трое детей получили более четырех положительных выборов, что составляет 21% от общей численности дошкольников, участвующих в обследовании. Они имеют статус «звезды». Статус «предпочитаемые», имеют те дети, которые получили 2 – 4 положительных выбора, их в группе 7 человек, то есть, 50% от общей численности обследуемой группы. Статус «отвергаемые» получили три человека, это дети которые имеют больше отрицательных выборов, чем положительных, и они составляют 21% от общей численности обследуемой группы. Статус «игнорируемый» имеется у одного ребенка, так как он не получил ни одного выбора, ни отрицательного, ни положительного, что составляет 8% от общей численности детей. Дети, первой и второй статусной категории имеют самый большой статусный индекс – более 0,5. Таким образом, в обследуемой группе более половины численности детей (71%) имеют высокий социометрический статус, но в группе есть дети (4 человека), имеющие низкий социометрический статус. Такое положение является для воспитателя сигналом для того, чтобы сосредоточить свое внимание на проблемах в межличностной коммуникации детей, повышении их индивидуального группового статуса.

Расчет социометрических диагностических показателей показал, что значение коэффициента удовлетворенности взаимным общением демонстрирует, что 71,4% старших дошкольников имеют высокий уровень удовлетворенности общением в целом по группе. Низкий уровень взаимности (коэффициент взаимности всего 17,8%) свидетельствует о фактической разобщенности группы на отдельные подгруппы. Из-за высокого значения индекса изолированности (7,1%) группу нельзя отнести к благополучной по состоянию межличностной коммуникации детей.

Высокий уровень удовлетворенности общением у 4 дошкольников, трое из которых имеют высокий социометрический статус, являются лидерами и показывают высокий уровень потребности в общении, что было выявлено при наблюдении. Шесть детей демонстрируют средний уровень удовлетворенности общением и имеют статус «предпочитаемых» в группе. У троих дошкольников очень низкий уровень как потребности в общении, так и удовлетворенности им.

С целью более полного изучения межличностной коммуникации старших дошкольников, мы провели эксперимент по методике «Строитель», в котором дети должны решить социальные проблемы (метод проблемных ситуаций) [3]. Социальными проблемами для ребенка при применении этого метода исследования являются: оценка действий сверстника, разрешение конфликта, одобрение и поддержка другого ребенка в его действиях. Анализ данных экспериментальной ситуации, показал, что у детей, находящихся в статусе «звезда» и «предпочитаемые», отмечается высокая степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника, которым они давали позитивные оценки, и предлагали свою помощь в решении проблемной ситуации. Мотивами их поведения выступали: интерес к эксперименту, желание помочь сверстнику и взаимная доброжелательность. Дошкольники, имеющие статус «игнорируемых» и «отвергаемых», показали низкую степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника, находящегося в проблемной ситуации. Мотивы их поведения: неинтересно, не люблю строить, недоброжелательное отношение к сверстнику. На основании проведенного исследования, можно констатировать, что социометрический статус старшего дошкольника влияет на его успешность в коммуникации со сверстниками. Данная ситуация подтвердила необходимость участия взрослого в улучшении психологического климата в группе и повышении социометрического статуса «непопулярных» дошкольников.

Для оптимизации межличностной коммуникации в структуре группы старших дошкольников, воспитателю необходимо провести двухэтапную коррекционную работу. На первом этапе внимание воспитателя должно быть направлено на улучшение эмоционально-психологического климата в детской группе. В дальнейшем необходимо способствовать активному включению детей с низким социометрическим статусом в общение со сверстниками и формированию положительной оценки детей с низким статусом сверстниками с более высоким социометрическим статусом. Эти задачи необходимо реализовывать через игру, беседу и другие формы работы с детьми. Такая коррекционная работа воспитателя будет способствовать повышению эффективности межличностной коммуникации старших дошкольников в разных видах деятельности.

Список цитированных источников:

1. Милашевич, Е.П., Орлянкович, Н.Ю. Агрессивность и враждебность подростков, воспитывающихся в условиях детского дома // Психологический Vademecum: Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды : сборник научных статей. - Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. - С. 83-89.
2. Социально-психологическая характеристика группы детского сада: педагогическая наука - реформе школы: монография / Т.А. Репина. – Москва: Педагогика, 1988. – 232 с.
3. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.
4. Сенько, Т.В. Успех и признание в группе: старший дошкольный возраст. - Мн., 1991. -109с.

СПЕЦИФИКА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

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

Дидактические игры – одно из средств воспитания и обучения детей. В игре ребенок развивается физически, приучается преодолевать трудности, у него воспитывается сообразительность, находчивость, инициатива.

В детском саду, в каждой возрастной группе, должны быть разнообразные дидактические игры. При подборе игр перед детьми ставятся иногда слишком легкие или, наоборот, чрезмерно трудные задачи. Если игры по своей сложности не соответствуют возрасту детей, они не могут в них играть и наоборот – слишком легкие дидактические задачи не возбуждают у них умственной активности.

Дидактические игры способствуют формированию у детей психических качеств: внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности. Они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы и доставляют эмоциональную радость детям.

Игра незаменима как средство воспитания правильных взаимоотношений между детьми. В ней ребенок проявляет чуткое отношение к товарищу, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, помогать в беде и т. д. Поэтому игра является прекрасным средством воспитания коллективизма.

Характерные особенности дидактических игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Однако, созданные в дидактических целях, они остаются играми. Ребенка в этих играх привлекает игровая ситуация, а играя, он незаметно для себя решает дидактическую задачу.

Каждая дидактическая игра включает в себя несколько элементов, а именно: дидактическую задачу, содержание, правила и игровые действия. Основным элементом дидактической игры является дидактическая задача. Она тесно связана с программой занятий. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обеспечивают ее выполнение.

Дидактические задачи разнообразны. Это может быть ознакомление с окружающим (природа, животный и растительный мир, люди, их быт, труд, события общественной жизни), развитие речи, (закрепление правильного звукопроизношения, обогащение словаря, развитие связной речи и мышления). Дидактические задачи могут быть связаны с закреплением элементарных математических представлений.

Содержанием дидактических игр является окружающая действительность (природа, люди, их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др.).

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребенок, указывают путь к достижению цели. Правила помогают развивать у детей способности торможения. Они воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением. Например, детям в младшей группе очень трудно соблюдать очередность. Каждому хочется первым вынуть игрушку из «чудесного мешочка», получить карточку, назвать предмет и т. д. Но желание играть и играть в коллективе детей постепенно подводит их к умению тормозить это чувство, т. е. подчиняться правилам игры.

Основным содержанием игры в младшей группе являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Воспитанники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться. К концу дан-

ного возраста дети могут воспринимать до пяти и более форм предметов и до семи и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине. По просьбе взрослого дети могут запомнить 3-4 слова и 5-6 названий предметов, а к концу возраста они способны запомнить значительные отрывки из любимых произведений.

Взаимоотношения детей ярко проявляются в игровой деятельности. Они скорее играют рядом, чем активно вступают во взаимодействие. Однако уже в этом возрасте могут наблюдаться устойчивые избирательные взаимоотношения. Конфликты возникают преимущественно по поводу игрушек. Положение ребенка в группе сверстников во многом определяется мнением воспитателя. Сознательное управление поведением только начинает складываться; во многом поведение ребенка еще ситуативно. Начинает развиваться самооценка, при этом дети в значительной мере ориентируются на оценку воспитателя.

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Если проанализировать дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует прежде всего игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание направлено на развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, воспитанник выполняет дидактическую задачу.

Благодаря наличию игровых действий дидактические игры, применяемые на занятиях, делают обучение более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками.

В играх для детей в младшей группе игровые действия просты:

- прокатывать разноцветные шары в ворота такого же цвета, разбирать и собирать матрешки, башенки, складывать цветные яйца;
- отгадывать по голосу, кто позвал «мишку»;
- доставать предметы из «чудесного мешочка» и т. д.

Ребенка еще не интересует результат игры, его пока увлекает само игровое действие с предметами: катать, собирать, складывать.

В некоторых играх игровое действие складывается из загадывания и отгадывания. Один играющий ребенок выходит, а в это время дети загадывают какой-либо предмет или изменяют расположение вещей. Возвратившись, ребенок отгадывает предмет по описанию, определяет, какая перестановка сделана с предметами на столе или в обстановке.

В большинстве народных игр игровое действие состоит из нескольких игровых элементов. Эти игровые элементы, связанные правилами игры, образуют игровое действие в целом. Например, в народной игре «Краски» распределение ролей (продавцы, покупатели) вводит детей в игру. В каждой дидактической игре дидактические задачи, игровые действия и правила игры взаимосвязаны.

Дидактические игры – незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста. Чем содержательнее игровое действие и правила дидактических игр, тем активнее действует ребенок. А это дает возможность воспитателю формировать взаимоотношения детей: умение действовать по очереди в соответствии с правилами игры, считаться с желаниями участников игры, помогать товарищам в затруднениях. В ходе игры есть возможность добиваться проявления инициативы каждым ребенком в достижении поставленной цели. Однако эти качества личности не воспитываются в ребенке сами по

себе, их нужно постепенно, терпеливо формировать. Если детям любого возраста давать дидактическую игрушку, не раскрывая четко и ясно правил игры с ней, то игра протекает сумбурно и теряет свою воспитательную ценность.

Дидактические игры способствуют формированию у детей психических качеств, они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы и доставляют эмоциональную радость детям. Игра является той формой организации жизнедеятельности воспитанников, в условиях которой педагог может, применяя различные методы, формировать личность ребенка, ее общественную направленность.

Дидактическая игра – это гуманная и естественная для ребенка форма обучения. Педагог одновременно является и руководителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Список цитированных источников:

1. Абраменкова, В.В. Игра формирует душу ребенка / В.В. Абраменкова // Мир психологии. – 1999. – №4. – с. 74-81.
2. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. – М., 1991.

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИИ МЕРОНИМИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пушкарёва Н.В., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Роль родного языка в воспитании детей дошкольного возраста очень велика. Через речь ребёнок усваивает правила поведения, общения, договора между людьми о взаимодействии, воспринимает красоту окружающего мира и может рассказать об увиденном, передавая ощущения и чувства.

В наше время информационных технологий развитие речи детей является актуальной проблемой. Свой личный опыт впечатлений, ощущений ребенок не может описать в 2-3 фразах. Вот почему так необходимо, прежде всего, живое общение и грамотно построенное обучение родной речи.

Под меронимией следует понимать отношение «часть-целое». Традиционно меронимом являются имена существительные, в структуре значений которых присутствует сема партитивности (part «часть») в качестве общекатегориальной семы лексического значения, позволяющей отнести обозначаемую сущность к классу частей целого. Так, например, лексемы «корни», «ветки», «листья», «красные ягоды» - это меронимы, для которых гипероним является: «красная смородина». Или «капюшон», «карманы», «молния», «длинные рукава», «воротник» - гипероним название одежды «куртка».

Основанием для противопоставления различных частей целого в реальном мире являются условия их существования: часть может существовать либо только в целом (неотчуждаемые части), либо отдельно от него (отчуждаемые части). Отсутствие или присутствие в значениях меронимов признака «отделённости» приводит к формированию трех классов единиц: классов наименований неотчуждаемых, отчуждаемых и условно отчуждаемых частей, последний из которых имеет промежуточный статус.

На основе этих классов проводился эксперимент, чтобы проверить способность ребёнка к определению целого по части, к расчленению неделимого целого, к делению делимого целого и к объединению частей в целое. При проведении использовался метод направленного ассоциативного теста.

Первый класс наименований неотчуждаемых частей.

Часть как структурный элемент объекта, существующий только в составе целого – единицы этого класса обозначают абсолютно неотчуждаемые части, которые выполняют свои функции только в составе целого, а вне этого целого теряют свое функциональное предназначение. Целое же, лишившись своих неотчуждаемых частей, становится в той или иной степени дефективным, «ущербным».

Например, на первом этапе были получены следующие данные:

	Детальное описание	Есть некоторые неточность	Не описали
Девочка	15	6	
Учительница	13	4	4
Курица	15	6	
Слон	15	6	
Черника	7	13	1
Тюльпан	9	9	3
Дерево	11	10	
Ботинок	5	13	3
Куртка	13	8	
Автобус	15	6	
Самолёт	14	7	
Дом	11	10	
Стол	10	11	
Песочница	6	15	
Лампа	9	12	

После обработки было выяснено, что у 53% детей высокий уровень способности к делению делимого целого, т.к. они более полно и точно назвали, и детально описали части объектов. Так же многие приводили ассоциации. 43% назвали не все части. Остальные 4% детей возникают трудности.

Второй класс наименований отчуждаемых частей.

Часть, отделенная или оставшаяся в результате отделения от определенного целого и получившая свою номинацию вследствие отделения.

Меронимы этого класса являются наименованиями частей объектов, не имеющих тесной связи с целым и существующих отдельно от целого, выполняя при этом все свои функции.

Например, на втором этапе эксперимента были получены следующие данные:

	Точное название	Есть некоторые неточности	Не описали
Щупальца	15	2	5
Гребешок	18	4	
Каблук	7	15	
Плавник	21	1	
Хобот	22		
Облако	18	4	
Грива	22		

У 80% детей высокий уровень способности к делению неделимого целого, т.к. они более полно и точно назвали, и детально описали части объектов, а затем по этим частям логически определили и правильно назвали сами объекты. Остальные 17% возникали трудности в правильном определении и названии объекта (Большинство детей каблук ассоциировали с человеком, мамой и девочкой). 3 % испытуемых неверно назвали объект по части.

Третий класс наименований условно отчуждаемых частей, обнаруживающим определенное сходство с меронимами двух других классов – «часть как структурный элемент объекта, отделенный с определенной целью». В этот класс входят единицы, обозначающие неотчуждаемые части живых существ и растений, которые человек отделяет от целого с определенной целью (например, части тела животных и части растений специально отделяются человеком с целью употребления в пищу: «почки», «печень». Сюда также относятся единицы – наименования фруктов и овощей как частей растений, употребляемых в пищу: «корешки» и т.д.

Отличие меронимов данного промежуточного класса от единиц класса отчуждаемых частей состоит в том, что они получают свою номинацию не вследствие отделения, а имеют ее уже до отделения, являясь значимой частью того или иного целого.

Например, третий этап эксперимента показывает, следующие результаты:

	Точное название	Есть некоторые неточности	Не описали
Человек	17	5	
Ворона	10	11	1
Смородина	12	11	
Лиса	8	14	
Куртка	20	2	
Кресло	17	5	
Стол	20	2	

При обработке выявлено, что 67% детей высокий уровень способности к определению целого по части, т.к. они более полно, точно и логически определили, и правильно назвали объект по его частям. 32% испытуемых возникали другие ассоциации в правильном определении и названии объекта, а 0,6 % испытуемых не различают особые признаки объекта.

Таким образом, обработав полученные данные, мы можем сделать следующий вывод: у дошкольников на высоком уровне развита лишь способность к делению неделимого целого. Остальные семантические отношения находятся у испытуемых на среднем и низком уровнях. Поэтому необходимо проводить дополнительную работу по формированию операции меронимии у детей дошкольного возраста.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Радкевич Е.С., педагог-психолог
(ГУО «Никитихинский ясли-сад Шумилинского района»)

Природа детской одаренности, ее истоки и механизмы развития – проблема, привлекающая внимание широкого круга психологов и педагогов. Современное образование призвано обеспечить систематическое развитие заложенных природой возможностей и задатков личности, их совершенствование и реализацию в деятельности.

В современных теоретических концепциях одаренность рассматривается как сложное психологическое явление становления личности во всех ее проявлениях, значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных, спортивных и т.д.) [1].

Для любого ребенка дошкольного возраста характерна высокая познавательная активность, повышенная впечатлительность, потребность в умственной нагрузке. У него развита интуиция, яркость, конкретность представляемых образов и легкость манипулирования ими. Характерными чертами дошкольного возраста является фантазия, творческое воображение, нестандартность мышления, кроме этого, проявляется особая чувствительность, отзывчивость на окружающее [3]. Исходя из этого, в нашем дошкольном учреждении делается акцент на своевременное выявление воспитанников, имеющих предпосылки к одаренности, проводится работа по сохранению и дальнейшему развитию их способностей, опирающаяся на собственную активность детей, объединяя усилий педагога-психолога, воспитателей, узких специалистов, родителей. Работа с одаренными детьми в УДО является неотъемлемой частью более широкой проблемы реализации творческого потенциала личности.

Выявление и поддержка одаренных и способных детей в рамках дошкольного учреждения осуществляется в несколько этапов. На первом этапе воспитатели и специалисты УДО проводят наблюдение за детьми в разных видах детской деятельности, проводится изучение продуктов детского творчества, беседы. Результаты наблюдений фиксируются педагогами. Также происходит выявление детей, показавших в ходе мониторинга и планового психологического обследования результаты высокие и выше среднего. Кроме того, проводится анкетирование родителей и анализ результатов наблюдений педагогов. Следующий этап представляет собой проведение психолого-педагогического консилиума УДО в составе воспитателя, педагога-психолога, музыкального руководителя, руководителя физического воспитания с целью выбора содержания и направлений работы с каждым ребенком как в дошкольном учреждении, так и за его пределами. Важной составляющей в выявлении и поддержке способностей детей является создание условий для проявления их интересов и склонностей, в том числе проведение занятий с детьми в рамках учебной программы дошкольного образования, дифференциации и индивидуализации образовательного процесса (например, использование педагогами на занятиях заданий повышенной сложности в работе со способными воспитанниками), участие воспитанников в различных конкурсах, внедрение в работу с детьми педагогических технологий, признанных эффективными для развития нестандартного мышления и творческого потенциала (информационные технологии, триз-технология, технология проблемного обучения и т.д.), вовлечение воспитанников в работу образовательных услуг сверх базового компонента (в том числе спортивной, творческой направленности) [2].

Задачи по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей, стоящие перед специалистами учреждения дошкольного образования, такие как обеспечение эмоционального благополучия и психологического комфорта детей, выявление и развитие музыкальных и художественных способностей, создание условий для реализации творческого потенциала одаренного ребенка, не могут успешно решаться без непосредственного участия родителей воспитанников в образовательном процессе. Понимая важность взаимопонимания и сотрудничества между специалистами дошкольного учреждения и семьями, необходимо регулярно привлекать родителей воспитанников к участию в совместных мероприятиях Систематическое проведение подобных мероприятий позволяет заинтересовать родителей в совместной работе и привлечь их к более активному и творческому участию в образовательном процессе, тем самым способ-

ствуя созданию единого пространства развития ребенка в семье и УДО. Для выявления и развития талантов, способностей, склонностей детей чрезвычайно важным является настрой, готовность воспитателей, непосредственно работающих с группой детей, так как только творческий педагог способен раскрыть потенциальные склонности и способности ребенка. С целью повышения профессионального уровня педагогов по данной теме в течение учебного года педагогом-психологом дошкольного учреждения организуются консультации, семинары, практикумы, занятия с элементами тренинга [1].

Способности в отличие от задатков – приобретенное качество. Именно в годы детства (в отличие от зрелости) внутренние условия формирования возрастного развития являются одновременно и факторами формирования способностей. Даже слабые способности ребенка можно развить, если целенаправленно и систематически заниматься с ним. В то же время, хорошие способности, в том числе одаренность, не получающие постоянного подтверждения, могут стереться со временем. Поэтому важным направлением работы УДО является создание психологически комфортной среды для развития творческого потенциала детей с признаками одарённости.

Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы.

Педагогический коллектив должен осознавать актуальность и важность работы с детьми с повышенной мотивацией к обучению и одаренными детьми, создавать условия для развития одаренности детей, для сопровождения продвижения их на основе принципа индивидуализации и дифференциации обучения, воспитания и развития. И это необходимо для того, чтобы приблизить социальный смысл и цели обучения к индивидуальным возможностям одаренных детей. Работа в этом направлении, должна способствовать успешной интеграции ребенка в современное общество [3].

В заключение хотелось бы дать несколько универсальных советов для работы с одаренными детьми. Несомненно, основное требование к педагогам одаренного ребенка – безусловное понимание и уважение к его личности. Главная задача взрослого привить ребенку вкус к серьезной творческой работе. Педагогу всегда следует помнить, одаренные дети очень самолюбивы, легко ранимы. Поэтому от него больше всего требуются качества личностные, душевные, а не только интеллектуальный и методический «багаж». Необходимо чтобы в процессе воспитания и обучения присутствовало сотворчество взрослого и ребенка.

И как напутствие хочу предложить такие слова: «Каждый педагог должен помнить: «Цели, которые вы ставите в развитии способностей одаренных детей, – реальны. Главное – верьте и действуйте».

Список цитированных источников:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. — М., 2005. — 176 с.
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 95 с.
3. Развитие одаренны-х детей: программа, планирование, конспекты занятий, психологическое сопровождение/ авт.-сост. Н.В. Алексеева. — Волгоград: Учитель, 2014. — 182 с.

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ ОПЕРАЦИИ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ, ЕЕ МЕСТО В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ

Рудь Ю.Г., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Дети дошкольного возраста быстро проходят стадии развития, что отражается и на освоении видов мышления.

Виды мышления, характерные для детей дошкольного возраста:

- наглядно-действенное – преобладает в возрасте до 3–4 лет;
- наглядно-образное – становится активным у детей старше 4 лет;
- словесно-логическое – осваивается детьми в возрасте 5–6 лет.

Универсальными мыслительными операциями, присущими мышлению человека, являются анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация.

Противопоставление наблюдается в детской речи при образовании ими «ассоциированных логических пар» (Т.Н. Ушакова). Маленькие дети часто смешивают противоположные по значению слова: на – дай, потерял – нашел, завтра – вчера и другие.

В этом явлении отражается один из этапов формирования структуры, включающей слова с противоположным значением. Например: *чёрный//белый, затылок//лоб, окно//дверь*.

«В состав указанных нервных структур входят базовые второсигнальные элементы, объединенные нервными связями, в результате чего образуются «ассоциированные пары» по характеристике И.П. Павлова».

Возможность установления «ассоциированной пары» создается, благодаря тому, что оба в известном смысле противоположные слова обладают общим глобальным значением. В указанном явлении детской речи, по мнению Т.Н. Ушаковой, не только отражается факт ассоциирования противоположных по значению слов, но в известной мере становится понятным путь формирования «ассоциированной пары».

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами, и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т.е. посредством мышления. Например: *зелёное яблоко//красное яблоко, тишина//шум.*

Развитие речевых операций, определяющее в целом развитие языкового сознания, необходимо проводить целенаправленно и последовательно. Поэтому важно знать на каком этапе развития какая речевая операция находится в зоне актуальности.

В качестве экспериментального материала в младшей, средней и старшей возрастной группе целесообразно использовать антонимы из базовых лексико-семантических групп, что и было нами сделано.

Стимульным материалом были слова следующих ЛСГ: *«Название частей тела», «Виды одежды», «Цвет», «Интерьер», «Виды транспорта», «Посуда», «Природа».*

Ожидаемые реакции: *палец – ладонь, затылок – лоб, рубашка – брюки, кроссовки – сандалии, красный – зелёный, серебряный – золотистый, кровать – стул, окно – дверь, стена – пол, ковёр – люстра, автомобиль – самолёт, поезд – корабль, тарелка – чашка, кастрюля – сковорода, ель – берёза, одуванчик – кактус, лев – заяц, птица – рыба.*

На I этапе эксперимента в младшей возрастной группе были получены следующие ответные реакции: ЛСГ «Название частей тела» - автоматический подбор сло-

варного антонима отмечен в – 0% ответных реакций; подбор условного антонима – 47%; нет реакций – 53%.

ЛСГ «Виды одежды» – автоматический подбор словарного антонима – 10%; подбор условного антонима – 68%; нет реакций – 22%.

ЛСГ «Цвет» – автоматический подбор словарного антонима – 54%; подбор условного антонима – 46%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Интерьер» – автоматический подбор словарного антонима – 14%; подбор условного антонима – 66%; нет реакций – 20%.

ЛСГ «Виды транспорта» – автоматический подбор словарного антонима – 44%; подбор условного антонима – 46%; нет реакций – 10%.

ЛСГ «Посуда» – автоматический подбор словарного антонима – 64%; подбор условного антонима – 26%; нет реакций – 10%.

ЛСГ «Природа» – автоматический подбор словарного антонима – 36%; подбор условного антонима – 57%; нет реакций – 7%.

На II этапе эксперимента в средней возрастной группе были получены следующие ответные реакции: ЛСГ «Название частей тела» - автоматический подбор словарного антонима отмечен в – 0% ответных реакций; подбор условного антонима – 82%; нет реакций – 18%.

ЛСГ «Виды одежды» – автоматический подбор словарного антонима – 44%; подбор условного антонима – 56%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Цвет» – автоматический подбор словарного антонима – 70%; подбор условного антонима – 30%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Интерьер» – автоматический подбор словарного антонима – 26%; подбор условного антонима – 66%; нет реакций – 8%.

ЛСГ «Виды транспорта» – автоматический подбор словарного антонима – 6%; подбор условного антонима – 94%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Посуда» – автоматический подбор словарного антонима – 29%; подбор условного антонима – 56%; нет реакций – 15%.

ЛСГ «Природа» – автоматический подбор словарного антонима – 23%; подбор условного антонима – 63%; нет реакций – 14%.

На III этапе эксперимента в старшей группе были получены следующие ответные реакции:

ЛСГ «Название частей тела» – автоматический подбор словарного антонима отмечен в – 17% ответных реакций; подбор условного антонима – 83%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Виды одежды» – автоматический подбор словарного антонима – 12%; подбор условного антонима – 85%; нет реакций – 3%.

ЛСГ «Цвет» – автоматический подбор словарного антонима – 67,5%; подбор условного антонима – 32,5%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Интерьер» – автоматический подбор словарного антонима – 37,5%; подбор условного антонима – 60%; нет реакций – 2,5%.

ЛСГ «Виды транспорта» – автоматический подбор словарного антонима – 55%; подбор условного антонима – 45%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Посуда» – автоматический подбор словарного антонима – 80%; подбор условного антонима – 20%; нет реакций – 0%.

ЛСГ «Природа» – автоматический подбор словарного антонима – 28%; подбор условного антонима – 68%; нет реакций – 4%.

Обработав полученные в ходе эксперимента данные (общее количество реакций составило 1178), мы можем сделать следующие выводы:

1. В младшей возрастной группе подбор слов с противоположным значением вызвал значительные сложности. Таким образом, у детей этой возрастной группы не сформирована операция противопоставления.

2. В средней возрастной группе у детей семантических парафазий больше, чем адекватных реакций. Испытуемые показали средний результат способностей подбирать слова противоположного значения.

3. В старшей группе у детей семантических парафазий больше, чем адекватных реакций при выборе слов антонимов.

Данный эксперимент показал, что операция противопоставления у детей дошкольного возраста развита на низком уровне.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Серафимович А.В., магистрант
Ерох Е.И., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В современной парадигме образования на первое место выходит формирование ключевых компетенций подрастающего поколения. Проблема развития социальной компетентности детей – важная социальная и психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы общества и образования.

Влияние игры на формирование социальной компетентности воспитанников старшей группы заключается в игровом подражании и ролевом перевоплощении. В игре ребенок приобретает основные навыки социальной компетентности, необходимые для установления контакта и развития взаимодействия с окружающим миром.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что развитие социальной компетентности – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Современное педагогическое взаимодействие ориентируется на формирование способности личности быть мобильной, динамичной, обретающей устойчивость в процессе самореализации. То есть, в образовательно-воспитательном процессе должно происходить социальное развитие – процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений, который состоит из трудовых навыков; знаний; норм, ценностей, традиций, правил; социальных качеств личности, которые позволяют человеку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей, развитие толерантности сознания родителей, педагогов и детей (терпимость к чужому образу жизни, мнению, поведению, ценностям, способность к принятию точки зрения собеседника и др.) [1, с. 98].

Исследование социальной компетентности проводилось в ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 2 г. Витебска» в старшей группе. Возраст детей 5-7 лет в количестве 23 человек, из них 11 девочек, 12 мальчиков. Мы использовали тест «Маски», разработанный А.М. Щетининой, данная методика направлена на выявление общения ребенком со сверстниками, определение его статусного места в группе.

Результаты диагностики межличностных отношений у детей получились следующие: активными в группе являются 4 человека, что составляет 17,5 %, из них 3 девочки; 6 человек являются пассивными, что составляет 26,2 %, столько же доминирующих детей, и в подчинении 30,1%, а это 7 человек.

Следующий этап диагностики – изучение базового уровня социальной компетентности у детей использовались адаптированные в соответствии с задачами исследования диагностические методики Л.В. Коломийченко, Э.К. Сусловой, А.К. Марковой. Путем педагогического наблюдения дошкольники оцениваются по 5 критериям.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующий вывод: 21,7% детей (5 человек) имеют высокий уровень социальных навыков, 52% (12 человек) имеют средний уровень и 26,2% (6 детей) имеют низкий уровень социальной компетентности. Общий итог по группе показал средний уровень социальной компетенций у детей. На этот показатель повлияло и то, что в группе 2 детям необходима помощь психолога и 6 – помощь логопеда.

Вышесказанное позволило сделать вывод о необходимости проведения определенной работы с детьми по формированию социальной компетентности посредством использования игровой продуктивной технологии.

Социальная компетентность состоит из нескольких компонентов:

- мотивационного, включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;
- когнитивного, который связан с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности; увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.;
- поведенческого, который связан с выбором адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения.

В учреждениях дошкольного образования идет поиск новых педагогических технологий и развитие устоявшихся традиционных технологий – репродуктивных («Делай, как я»), предполагающих использование общепринятых способов действий при решении практической или умственной задачи. Современные развивающие технологии направлены как на процесс обучения, так и на развитие психических процессов ребенка, формирование его личностных качеств, интеллектуально-творческих способностей, физического развития.

Игровая продуктивная технология отличается от других педагогических технологий тем, что позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать; нивелирует значение конечного результата. В процессе обучения ирга отличается наличием четко поставленной ситуационной цели и соответствующего ей педагогического эмоционально-делового (т.е. не формально-неравнодушного) результата [3].

Игровая продуктивная технология – это конструирование творческого процесса на основе личностно ориентированной модели, игровых педагогических средств и форм организации, методики их проведения и моделирования с целью достижения конечного продукта деятельности ребенка.

Использование игровой продуктивной технологии в образовательном процессе состоит из нескольких этапов.

Первый этап – организация подготовительного этапа к использованию игровой продуктивной технологии: подборка игрового материала; ознакомление с возможными игровыми ролями, сюжетами, правилами через расширение поля социальных контак-

тов; создание благоприятной психологической атмосферы в группе дошкольников через работу с детьми психолога, решение их бытовых и пр. насущных проблем; организация пространства для игры; совместная коллективная игра педагогов и детей; конкретизация отношения ребенка к игре.

Второй этап – обучающий, данный этап представляет собой основу использования игровой продуктивной технологии в системе дошкольного образования. В его ходе осуществляется передача от педагога к ребенку различных социальных знаний, умений, навыков.

Основными задачами педагогической деятельности на обучающем этапе являются обогащение детей впечатлениями, ознакомление с особенностями игровой продуктивной технологии, создание условий для усиления мотивации ребенка, желаний проявлять себя в игре.

На данном этапе сочетаются такие методы организации воспитательно-образовательного процесса, как показ, беседа, чтение, объяснение, решение проблемных ситуаций в игровой форме. Использование приема проблемной ситуации «Я обидел маму», «У меня забрали игрушку», «Мальчик бьет во дворе собаку» и т.п. Игры на формирование умения использовать невербальные средства общения («Изобрази подарок», «Разговор без слов»), игры-ситуации для развития умения вступать в разговор, вести и заканчивать его («Рассказ по кругу», «Продолжи фразу»), экскурсии в медицинский кабинет, на кухню и т.п.

Третий этап – сотворческий, где работа направлена на изменение позиции ребенка из «ведомого» в «ведущего» и педагога – на сопереживающего, сочувствующего партнера, косвенно помогающего нахождению решения проблемы, созданию коллективного продукта.

Основными задачами этапа являются:

- накопление впечатлений;
- приобретение нового статуса, опыта коллективного самовыражения;
- общение.

Обязательные условия данного этапа – это совместная деятельность родителей, детей и педагогов. В данном блоке рассматривается совместная работа детского сада и семьи в подборе системы игр. Игровая продуктивная технология в данном случае нацеленна на ознакомление воспитанников с окружающим миром природы, социумом, способствует формированию и социальных навыков поведения в обществе: умение слушать собеседника, согласовывать с ним свои действия, стремлению получить информацию в процессе взаимодействия, что и является продуктом игровой деятельности.

Дети, взаимодействуя друг с другом в игре, решая общую задачу, способны отстаивать свою точку зрения, проявлять уважение к другим людям, интерес к их профессиональной и бытовой деятельности.

Благодаря внесению в группу новых игровых блоков, атрибутов, книг, костюмов у детей развивается интерес к заданию, появляется любознательность, инициативность, настойчивость в достижении цели, преодоления трудностей (Табл. 1).

Таблица 1 – Игровые продуктивные технологии

Игровая продуктивная технология	Деятельность родителей	Деятельность воспитателя	Результат деятельности дошкольников
«Семья», «Больница», «Магазин», «Детский сад», «Новоселье», «Дорога», «Стройка», «Торговый центр», «Театр» и др.	Заранее готовят предметы заместители, атрибуты для игры. Вместе с родителями создаются игровые модули, помогающие осмыслить и понять правила поведения в той или иной ситуации, освоить игровые правила, самостоятельно принятые детьми в игре.	Перед игрой определяется сюжет игры, напоминаются правила поведения, обогащается среда новыми атрибутами, проводится взаимооценка детей, оценивается результат игры.	Ребята охотно высказываются о своих ролях, обсуждают дальнейшее развитие игры, становятся более уступчивыми. Объединяются в игры на основе игровых интересов.

Поэтапный характер работы позволяет обеспечить своевременную диагностику и коррекцию деятельности детей. Названные этапы фактически являются последовательными уровнями воспитательно-образовательной деятельности воспитанников, с постоянными усложняющимися задачами на каждом новом, более высоком уровне развития.

При использовании игровой продуктивной технологии можно заметить позитивные изменения социального развития детей, возросший потенциал социальной компетентности, что в целом поможет им успешно адаптироваться к школе.

При дальнейшей разработки данной темы в качестве перспективы исследования мы планируем повысить потенциал игровой продуктивной технологии. Нужно совершенствовать игровые приемы, развивать сюжеты и способов решения нетрадиционных игровых задач.

Список цитируемых источников:

1 Михайленко, Н.Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М., 1993. – 308 с.
2 Министерства образования Республики Беларусь // http:// edu.gov.by/ Дата выхода 01.05.2017 г.
3 Эльконин, Д. Б. Психология игры Д.Б. Эльконин. – М., Педагогика, 1978. – 269 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сергушкина Е.О., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шабадрова Н.М., преподаватель

Поступление в школу является важным моментом в жизни каждого ребенка. Полноценная речь ребенка является непременным условием успешного обучения его в школе. Поэтому работе по формированию правильной речи в дошкольных учреждениях следует уделять большое внимание. Одной из основных задач развития речи детей дошкольного возраста является формирование звуковой культуры речи. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем

шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Особенности овладения воспитанниками произношения звуков родного языка свидетельствуют о том, что дошкольный возраст – это время энергичного развития речи и, в частности, ее звуковой стороны. В практике воспитания долго существовало мнение, согласно которому звуковая сторона речи ребенка развивается якобы самостоятельно без специального воздействия взрослых, а несовершенство произношения детей Игровая продуктивная технология – это будто бы возрастная закономерность, которая постепенно изживается сама собой [6].

Звуковая культура речи охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение. Особую важность представляет развитие речедвигательного и слухового аппаратов, наличие полноценной окружающей речевой среды, как неотъемлемых условий своевременного и правильного формирования звуковой культуры речи.

В связи с этим, реализация задач воспитания звуковой культуры речи осуществляется по двум основным направлениям: развитие восприятия речи (слухового внимания и речевого слуха); развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного, голосового, речевого дыхания) и формирование произносительной стороны речи (произношения звуков, четкой дикции и т. д.).

Невмешательство в процесс формирования детской речи влечет за собой отставание в развитии ребенка, ведет к косноязычию, которое может превратиться в привычку.

Следовательно, своевременно начатое обучение играет решающую роль в формировании правильного произношения. По мнению Л.С. Выготского, слишком ранние или слишком поздние сроки обучения всегда оказываются с точки зрения развития речи детей вредными и неблагоприятно отражаются на их умственном развитии [2].

Обучение, начатое на ранних этапах дошкольного детства, даёт наибольший эффект в воспитании звуковой стороны речи. Возраст детей к началу обучения является более важным фактором, чем длительность обучения. По мнению М.М. Алексеевой, начатое в три года обучение способствует полному овладению правильным произношением звуков. Формирование правильного произношения на более поздних этапах идет более медленными темпами и не приводит к желаемым результатам [1].

Следует отметить, что работа по формированию звуковой культуры речи осуществляется систематически на специальных речевых занятиях, но она может входить и в содержание других занятий. Утренняя гимнастика, прогулки, приход и уход детей домой также используются педагогом для формирования звуковой культуры речи.

Исследования М.М. Алексеевой, А.П. Усовой, М.Е. Хватцева показали, что необходимо целенаправленное обучение, основной формой которого будут являться фронтальные занятия с воспитанниками (следует проводить 1-2 раза в месяц). Считая, что в коллективе воспитание речевых навыков протекает особенно благоприятно и дает более стойкие результаты. Проведение занятий в разных возрастных группах, как показали исследования, имеют свои особенности [1].

В младших группах занятия лучше проводить в форме дидактических игр с игрушками на речевое подражание или звукоподражание – это воспроизведение вслед за говорящим произнесенных им звуков, слов, фраз («Кто как кричит?», «Что звучит?», «Чей это голос?» и другие); рассказов-драматизаций с игрушками; рассказов педагога с включением высказываний детей. Так, при проведении дидактической игры «Кто как говорит?» с использованием ИКТ формируется умение воспро-

изводить звукоподражание, развивается умение слушать, выбирать нужную картинку. Воспитанникам был предложен волшебный сундучок, в котором находились картинки животных (собака, кошка, поросята, лошадка и козы). Из сундука поочерёдно доставались картинки, на экране появлялись соответствующие животные одновременно с звукоподражанием. Затем предлагалось произнести звукоподражание. Целесообразно использовать наглядный материал (игрушки, картинки, предметы домашнего обихода и пр.), с которыми детей знакомят заранее, так как повышенный к ним интерес вызывает нежелательную в данном случае речевую реакцию. Часто также используются образец педагога, игровые приемы [3].

Необходимо на первых порах строить занятия на хоровых ответах, так как дети еще не умеют слушать друг друга. Игры с элементами движения и звукоподражанием следует использовать только тогда, когда воспитанники овладеют двигательными навыками, поскольку подобные игры не способствуют сосредоточению внимания ребенка на звуковой стороне речи, а, наоборот, отвлекают его.

В средней группе следует использовать несложные объяснения артикуляции звука, что вырабатывает привычку не только слушать, но и внимательно смотреть на педагога, а затем следовать образцу. Кроме этого на занятиях в средней группе уже можно ставить учебную задачу (научить произносить тот или иной звук). Этому же способствует мотивация учебной деятельности (для чего нужно учиться произносить звук).

Отработка звуков родного языка предусматривает следующие виды работы, последовательно сменяющих друг друга: подготовку органов артикуляционного аппарата; уточнение произношения изолированного звука; выработка умения выделять этот звук в слове, отличать его от других; закрепление правильного произношения звука во фразовой речи.

Следует отметить, что работа по звукопроизношению сочетается с работой по другим разделам звуковой культуры речи. Воспитатель, осуществляя подготовку органов артикуляционного аппарата, дает игровые упражнения для развития или уточнения движения, выработки определенных положений, способствующих правильной артикуляции звуков. При этом выделяется работа над следующими разделами звуковой культуры речи: воспитанием четкой и правильной артикуляции, длительного, плавного речевого выдоха, развитием громкости голоса. Работая над уточнением произнесения изолированного звука и развитием речевого слуха, воспитатель использует игры или игровые упражнения («Будьте внимательными», «Комары», «Холодильник», «Найди игрушку», «Назови слова», «Найди ошибку», «Закончи предложение» и другие). Внимание детей фиксируется на положении органов артикуляционного аппарата при произнесении данного звука и его звучания [5].

При проведении игры «Холодильник» автоматизируются и дифференцируются поставленные звуки, развивается память, пространственные представления. Варианты игры:

– Ребенку необходимо положить в холодильник только те продукты, в названии которых есть звук С (или другой).

– Педагог просит убрать на полку выше или ниже от предыдущего и т.п.

– Когда в холодильнике окажутся все необходимые продукты, то его закрывают, а ребенок вспоминает, что там лежит.

Также используются игры для выделения данного звука из группы звуков («Слова-друзья», «Лото», «Магазин» и другие). Данный вид работы способствует воспитанию речевого слуха, формированию умения соизмерять громкость голоса, развитию артикуляционного аппарата, речевого дыхания. Формируя умение выделять нужный звук в слове, отличать его от других, педагог использует дидактические игры и упражнения, способствующие четкому и правильному употреблению звуков в словах. Одновременно решаются задачи совершенствования фонематического слуха, дикции и

произнесения слов согласно орфоэпическим нормам. Для закрепления правильного произношения звука воспитатель применяет специально подобранный речевой материал (словесные игры, чистоговорки, скороговорки, загадки, потешки, стихи, рассказы, сказки) и следит за правильным употреблением данного звука.

Особое внимание по данной теме уделяется в старших группах, где основой занятий является установка на звук, которая обеспечивается использованием специфических приемов обучения. Наиболее эффективный прием – показ артикуляции звука, сопровождаемый объяснением положения органов артикуляции с последующими упражнениями [1].

Формирование звуковой культуры речи связано с работой по дифференциации звуков и предусматривает три вида работы: дифференциацию изолированных звуков, дифференциацию звуков в словах и дифференциацию звуков фразовой речи.

Важно отметить, что при дифференциации изолированных звуков воспитатель осуществляет работу по различению звуков по их акустическим и артикуляционным свойствам. При этом он использует картины-образы, т. е. условно соотносит звук с определенным звуком, издаваемым животным, предметом, действием. Одновременно этот вид работы способствует совершенствованию фонематического слуха, выработке чёткого произношения звуков [4].

В ходе работы над дифференциацией звуков в словах, воспитатель подбирает различные картинки, предметы, игрушки, в названии которых имеются дифференцируемые звуки, и учит детей различать их. Такая работа способствует улучшению дикции, уточняет правильность произнесения слов в соответствии с орфоэпическими нормами произношения. При дифференциации звуков в речи воспитатель подбирает словесные игры, рассказы, сюжетные картинки, стихотворения чистоговорки, скороговорки, загадки, пословицы и другой речевой материал, насыщенный дифференцируемыми звуками. Одновременно отрабатывается дикция, умение правильно пользоваться голосом, произносить слова с учетом литературных норм произношения [7].

В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 44 г. Орши», было проведено исследование звуковой культуры речи у воспитанников старшей группы «Непоседы» (24 человека, из них 3 имеют речевые нарушения), предложенное О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [8]. Проанализировав полученные данные, были сделаны выводы о необходимости проведения работы по формированию звуковой культуры речи. Задания предлагались в индивидуальной игровой форме, что позволило получить наиболее достоверные и объективные данные. Проведенный анализ результатов показал, что уровень развития звуковой культуры речи у воспитанников данной группы находится на среднем уровне (83%), на уровне ниже среднего (17%). Это свидетельствует о том, что звуковая культура речи сформирована недостаточно и требуется коррекционно - педагогическая работа.

Подводя итог, следует отметить, что формирование произносительной стороны речи - сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства.

Таким образом, обучение правильному произношению предусматривает взаимосвязь и взаимодействие специальных занятий с работой, проводимой вне занятий (подвижные игры с текстом, игры-забавы на дыхание, хороводы, игры-драматизации и т.д.). Эта взаимосвязь состоит в том, что на всех этапах обучения, как правило, решаются одни и те же программные задачи. Внимание детей постоянно фиксируется на звуковой стороне речи. От систематичной и кропотливой работы требующей терпения и изобретательности, зависит то, овладеют ли дети яркой, эмоциональной речью, будут ли использовать в ней все средства выразительности.

Список цитированных источников:
1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие устной речи / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
4. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.
5. Глухов, В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология, 1990. – № 6. – 13 с.
6. Ефименкова, Л.И. Формирование речи у дошкольников / Л.И. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
7. Каше, Г. Подготовка детей к школе с недостатками речи / Г. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
8. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н Ушакова. – М.: Гуманист. Издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 285 с.
9. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей / Т.Н. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманист. Издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

Янсон Е.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Тетерина В.В., канд. пед. наук, доцент

Современная государственная политика Республики Беларусь направлена на соответствующее актуальным требованиям развитие детей дошкольного возраста. На государственном уровне развитие речи детей дошкольного возраста рассматривается как одна из ключевых проблем, обеспечивающих прочные основы успешного обучения в школе. Обучение и воспитание на разных ступенях образования должны иметь логическое продолжение от дошкольного воспитания до получения профессии в учреждениях среднего и высшего образования. В связи с этим на современном этапе уделяется внимание научному подходу в системе дошкольного образования, что позволяет определить понимание всей его сложности, систематизировать знания механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия, которое способствует выполнению основной задачи образования – развитию личности.

С раннего детства, ребенок усваивает родной язык, овладевает важнейшей формой речевого общения – устной речью и приобщается к грамматическим особенностям языка. Среди многих задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в дошкольном учреждении являются: развитие речи, речевого общения и грамоты [1, с. 29]. Язык служит основным способом общения человека и приобщения к ценностям духовной культуры, а также необходимым средством воспитания и обучения. Развитие устной речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе. Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития [2, с. 83]. Чем раньше будет начато обучение языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Нами было проведено исследование с целью раскрытия теоретико-содержательных основ управления развитием педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении и определения условий повышения эффективности

управления развитием у дошкольников связной дилогической речи в игровой деятельности на примере ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 2 г. Витебска».

Развитие связной диалогической речи дошкольников в процессе игры в ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 2 г. Витебска» осуществляется посредствам следующих методов и приемов: в процессе занятий, проводимых в игровой форме и самостоятельной как управляемой, так и непосредственно детской деятельности. Посещение старшей группы ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 2 г. Витебска» показало, что участие в диалоге, требует сложных умений, которые включают в себя концентрацию внимания и правильность понимания мысли, выраженной собеседником. Так же педагоги отмечают необходимость умения детей формулировать в ответ собственное суждение, а также правильно выражать его средствами языка. Еще одним умением, которое необходимо ребенку старшего дошкольного возраста, по мнению педагогов, является умение дошкольников менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия и поддерживать определенный эмоциональный тон. Важной составляющей связной диалогической речи, которую выделяют педагоги, это умение слушать свою речь, вносить необходимые изменения и поправки.

Для выявления уровня сформированности связной диалогической речи старших дошкольников нами были использованы следующие показатели уровней (не сформированы; частично сформированы; сформированы) по четырем критериям, в соответствии с учебной программой дошкольного образования: составление рассказа из личного опыта; пересказывание сказок и коротких рассказов с незнакомым ему ранее содержанием; придумывание событий, предшествующих и последующих прочитанному рассказу, картине или игрушке, совместно с взрослым; описывание предметов или игрушек.

Исследование проводилось путем наблюдения (во время занятий) и опроса (в свободной деятельности дошкольников). Все полученные данные заносились в диагностические карты. Все данные были обобщены. Нами выявлены уровни сформированности связной диалогической речи дошкольников старшей группы. Низкий уровень (не сформированы) сформированности навыка в двух исследуемых группах выявлен у четырех детей, что составляет 19% от общего числа детей. Средний уровень сформированности (частично сформированы) выявлен у 7 (33%) дошкольников в контрольной группе и у 8 (38%)дошкольников. Высокий уровень сформированности связной диалогической речи выявлен нами у 10 (48%) дошкольников контрольной группы и у 9 (43%) дошкольников экспериментальной группы. В итоге проведенного исследования, нами выявлены незначительные различия в уровнях сформированности связной диалогической речи дошкольников между экспериментальной и контрольной группами. Данный факт позволяет нам выявить эффективность предложенного нами средства формирования связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста по средствам игры-презентации.

Связная диалогическая речь детей далека от нормы. Речь дошкольников состоит из простых предложений, построить грамматически правильно распространенное предложение вызывает затруднение. У многих детей наблюдается недостаточный словарный запас. Часто встречается бедность диалогической речи: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ. Многие дети просто неспособны построить монолог: пересказать текст своими словами, составить сюжетный или описательный рассказ, поддержать диалог. В процессе исследования возник вопрос о том какие есть пути решения этой проблемы.

Нами были разработаны игры презентации, работа с которыми стимулирует дошкольника к диалогу с педагогом. Поиск решения в ходе игры активизирует познавательный интерес, что является одним из главных стимулов для возникновения связной диалогической речи у ребенка. Немаловажным фактом является взаимодействие

педагога и воспитанника в процессе игры-презентации, которое само предполагает диалог, общение. Дальнейшее применение в практической деятельности игр-презентаций может предполагать самостоятельное участие дошкольников, без педагога. В данном варианте игры один из детей становится руководящим, второй – игроком, который проходит задания. Как известно, компьютерные игры высоко привлекательны для детей старшего дошкольного возраста, что обуславливает интерес к предложенным нами играм-презентациям у дошкольников, которые принимали участие в эксперименте. Работа, в рамках эксперимента по развитию связной диалогической речи проходила следующим образом: первый этап игра-презентация «Собери фрукты в корзину», второй этап игра-презентация «Осень».

Игра-презентация «Собери фрукты в корзину» начальный слайд содержит название игры, и картинки фруктов, которые в последствии ребенок будет собирать в корзину.

Вторая разработанная нами игра-презентация «Здравствуй, осень!» содержала четыре вида заданий: 1 – «Осенние загадки»; 2 – «Четвертый лишний»; 3 – «Найди отличия»; 4 – «Ребусы» (рисунок 2.4).

Работа педагога с ребенком начиналась с беседы об особенностях осенней поры. В беседе рассматривались явления природы, происходящие осенью, названия осенних месяцев и так далее. Далее в игровой форме предлагалось выполнить задания в порядке плана презентации, либо ребенок самостоятельно мог выбрать задание, которое ему было интересно. В ходе реализации эксперимента, нами было отмечено что все дети старшего дошкольного возраста выбирали предложенный порядок игры-презентации что является показателем высокого уровня развития игровой деятельности, то есть принятие правил игры. В разделе «Осенние загадки» детям предлагались загадки о явлениях природы осенью, названия осенних месяцев.

Интерес к выполнению заданий у детей был достаточно высокий. Это выражалось в эмоциональности связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, активизации вербальной и невербальной стороны общения с педагогом.

Не смотря на достаточно несложный логический ряд дети с удовольствием комментировали свой выбор, что являлось целью нашей игры-презентации: развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста. В процессе выполнения задания педагог задавал вопросы о предметах, нарисованных на картине, предлагал сравнить их или найти различие. В итоге дошкольники находили «лишний» рисунок и могли обосновать свой выбор.

Важно отметить интерес детей старшего дошкольного возраста к данной игре-презентации, особенно интересным для дошкольников явилось парная игра. Решая задания игры вместе они показывали умения взаимодействовать, выстраивали диалог, старались наиболее полно описать предметы, действовали слажено и внимательно.

Следующий раздел игры-презентации «Здравствуй, осень!» были «Ребусы». В старшем дошкольном возрасте у детей наблюдается интерес к решению данного вида заданий. Ответы на правильно решенный ребус были представлены в виде ярких, красочных картинок, что в свою очередь вызвало много положительных эмоций у детей. Решая ребусы, дети обсуждали элементы в зашифрованном тексте проговаривали слова, выстраивали логическую цепочку решения и находили его. Особенно интересным для детей было взаимодействие с партнером в процессе игры. Несмотря на желание победить и быть первым, нами отмечалось желание взаимодействовать и прийти к получению результата вместе. Все задания игры-презентации сопровождались активной связной и диалогической речью. В ходе игры нами отмечены такие особенности: интерес к совместному решению заданий, активизация речи, свободное владение диалоговой речью.

После проведенной работы по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста посредствам игр презентаций нами было проведено повторная диагностика уровня сформированности связной диалогической речи дошкольников (Табл. 1) .

Таблица 1 – Уровень сформированности связной диалогической речи у дошкольников:

	Не сформированы	Частично сформированы	Сформированы
В старшей группе без использования игр-презентаций	1 (6%)	11 (58%)	6 (36%)
В старшей группе при использовании игр-презентаций	0 (0%)	8 (45%)	10 (55%)

Таким образом, в экспериментальной группе преобладает высокий уровень сформированности связной диалогической речи, а низкий уровень не выявлен совсем, однако в контрольной группе нами выявлены дети с низким уровнем развития связной диалогической речи, большинство детей имеют средний уровень сформированности. Анализ проведенной работы показал, что разработанные игры-презентации направленные на развитие связной диалогической речи детей, оказались эффективными. Дети стали грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли, научились пересказывать небольшие произведения, составлять описательные рассказы о предметах и явлениях природы, придумывать рассказы из личного опыта, научились участвовать в беседе, отвечать на вопросы и задавать их.

Список использованных источников

1 Белошистая, А. Развиваем связную речь / А. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2009. – С. 20.

2 Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www. detskiysad.ru. – Дата доступа: 11.10.2018.

ДЫЯГНОСТЫКА ЎЗРОЎНЮ СФАРМІРАВАНАСЦІ ПАТРЫЯТЫЗМУ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Ярмоленка К.І., студэнтка 4 курса
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Амасовіч Н.У., канд. пед. навук, дацэнт

Патрыятычнае выхаванне – адна з актуальных праблем падрастаючага пакалення. У адпаведнасці з нарматыўнымі дакументамі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь усе дашкольныя ўстановы ўключаны ў распрацоўку зместу нацыянальнай ідэалогіі.

Галоўным чынам, правільная арганізацыя па патрыятычнаму выхаванню ў старшых дашкольнікаў заснавана на веданні псіхалагічных асаблівасцяў і ўзроставых магчымасцяў дзяцей дадзенага ўзросту. У старэйшых дашкольнікаў з'яўляюцца наватворы, якія кажуць аб магчымасці і неабходнасці правядзення спецыяльнай работы

па патрыятычнаму выхаванню дзяцей. У першую чаргу, да іх адносяцца: фарміраванне ў дзяцей маральных пачуццяў на аснове ўзбагачэння зместу, росту усвядомленасці, глыбіні і ўстойлівасцю эмацыйных перажыванняў.

Пытанні патрыятычнага выхавання даследаваліся ў працах такіх вядомых навукоўцаў як: М.М. Карамзіна, А.П. Куніцына, А. М. Радзішчава і інш [1]. Важна выхаваць у дзіцяці любоў да народу, роднай мовы – такое было меркаванне навукоўцаў.

Найбольш вострае пытанне – адсутнасць метадычных распрацовак, у якіх выдзелены крытэрыі і паказчыкі і прадстаўлены дыягнастычныя заданні для вызначэння ўзроўняў сфарміраванасці патрыятызму старэйшых дашкольнікаў, якія адказваюць патрабаванням задач праграмы дашкольнай адукацыі ў галіне патрыятычнага выхавання дашкольнікаў.

Актуальнасць тэмы даказвае і дастатковую колькасць распрацовак у навуковай і метадычнай літаратуры. Змест і накіраванасць любові да Радзімы вызначаюцца, перш за ўсё, духоўным і маральным станам грамадства, яго гістарычнымі каранямі, сілкавальнымі грамадскае жыццё пакаленняў.

Каб выявіць узровень сфарміраванасці ўяўленняў аб родным горадзе ў старэйшых дашкольнікаў намі было праведзена даследаванне на базе ДУА «Яслі-сад № 65 г. Віцебска». У даследаванні прынялі ўдзел дзеці двух старэйшых груп у колькасці 25 чалавек у кожнай, якія наведваюць дзіцячы сад штодня.

Для дыягностыкі ўзроўню патрыятычных пачуццяў у старэйшых дашкольнікаў у групах намі былі вылучаныя крытэрыі, паказчыкі, а таксама ўзроўні патрыятычнага развіцця дзяцей, згодна з патрабаваннямі праграмы.

1. Кагнітыўны крытэрый, з паказчыкамі:
– наяўнасць ведаў назвы свайго горада, раёна, хатняга адрасу;
– наяўнасць ведаў славутасцяў горада, плошчаў, сквераў.
2. Светапоглядна-каштоўнасны крытэрый, з паказчыкамі:
– здольнасць да аргументаванага меркавання, ацэнцы;
– уменне выказаць сваё стаўленне да аб'ектаў.
3. Матывацыйна-потрэбнастный крытэрый, з паказчыкамі:
– эмацыйна-эстэтычная спагадлівасць;
– павага і цікавасць да культуры народа, народнага мастацтва, традыцый, звычаяў, народнай творчасці, імкненне да іх асваенню і захаванню.

Кагнітыўны крытэр. Заданне «Родны горад».

Мэта: вызначыць узровень ведаў аб горадзе (ведаць назву свайго горада, раёна, хатні адрас; называць славутасці горада, плошчаў, сквераў).

Папярэдняя праца: гутаркі, заняткі, экскурсіі.

Абсталяванне: развіваючая гульня «дзе знаходзіцца помнік?». Карта-схема горада, фатаграфіі з славутасцямі, фішкі.

Метады: гутарка, гульня, запіс адказаў дзяцей.

Ход: гутарка з дзецьмі. Выхавальнік прапануе паглядзець на малюнкі, назваць помнік і пазначыць яго фішкай на карце.

Светапоглядна-каштоўнасны крытэр. Заданне «Дзяржаўная сімволіка»

Мэта: вызначыць узровень сфарміраванасці характэрных ведаў аб гербе, сцягу Рэспублікі Беларусь і роднага горада.

Матэрыялы: герб, сцяг Рэспублікі Беларусь і горада Віцебска.

Метады: гутарка.

Ход: дзіцяці прапануецца разгледзець прапанаваныя сімвалы горада і дзяржавы, назваць іх, даць ім характарыстыку, растлумачыць сімволіку.

Матывацыйна-потрэбнастный крытэр. Заданне. «Маральна-патрыятычнае стаўленне»

Мэта: вызначыць адносіны да роднага краю. Уменне дзяцей складна, паслядоўна выказваць сваю кропку гледжання ў адказе на пытанне. Здольнасць мысліць свабодна.

Метады: гутарка.

Ход: выхавальнік прапануе адказаць на наступныя пытанні:

–Якія славутасці вы хацелі б наведаць разам з бацькамі ў горадзе Віцебску?

–Што цікавае аб родным горадзе ты бачыў, наведваючы музеі нашага горада?

Намі былі распрацаваны крытэрыі ўзроўню развіцця патрыятычных пачуццяў і сфарміраванасці ведаў аб родным горадзе ў старэйшых дашкольнікаў (Табл.1).

Табліца 1 – Крытэрыі ўзроўню развіцця патрыятычных пачуццяў і сфарміраванасці ведаў аб роднай мове

Нізкі ўзровень	Сярэдні ўзровень	Высокі ўзровень
Дзіця абцяжарваецца адказваць на пытанні, ведае назву краіны і горада, не ведае свой адрас, адрас дзіцячага саду. Дапамога педагога і дапаможныя пытанні не аказваюць істотнага ўплыву на адказы, дзеці часта адмоўчваюцца. Размова з абмежаваным запасам слоў, аднаскладовая сказы.	Ведае назву краіны, горада, свой хатні адрас, сцяг Рэспублікі Беларусь; абцяжарваецца назваць славутасці, вуліцы, плошчы горада (робіць гэта пасля тлумачэнняў дарослага); адказы дае без разваг і тлумачэнняў, размова з абмежаваным запасам слоў, не аперуюць прадметнымі тэрмінамі.	Ведае назву краіны, горада, свой адрас, адрас дзіцячага сада; называе і пазнае (па ілюстрацыі) славутасці роднага горада, 4-5 вуліц, плошчы; ведае колеры сцяга і пазнае яго.

Вынікі вывучэння ўзроўняў развіцця патрыятычных пачуццяў старэйшых дашкольнікаў у эксперыментальнай (Табл.2) і кантрольнай (Табл. 3) групах прадстаўлены ў табліцах.

Табліца 2 – Вынікі вывучэння ўзроўняў развіцця патрыятычных пачуццяў (эксперыментальная група №1)

Узровень	Заданне 1	Заданне 2	Заданне 3	Выніковы паказчык
Высокі	24% (6)	0	20%(5)	16%(4)
Сярэдні	28%(7)	52%(13)	12%(3)	32%(8)
Нізкі	48%(12)	48%(12)	68%(17)	52%(13)

Табліца 3 – Вынікі вывучэння ўзроўняў развіцця патрыятычных пачуццяў (кантрольная група №2)

Узровень	Заданне 1	Заданне 2	Заданне 3	Выніковы паказчык
Высокі	28% (7)	0	28%(7)	20%(5)
Сярэдні	44%(11)	60%(15)	28%(7)	48%(12)
Нізкі	28%(7)	40%(10)	44%(11)	32%(8)

Па выніках табліцы, можна зрабіць выснову, што ў доследных намі групах высокі ўзровень развіцця патрыятычных якасцяў выяўлены ў 16 % (4) у групе № 1, і ў 20

% (5) у групе № 2. Сярэдні ўзровень: 32 % (8) у групе № 1 і 48% (12) у групе № 2. Нізкія вынікі ў 52% (13) у групе № 1 і 32% (8) у групе № 2.

Праведзенае намі даследаванне ўзроўню развіцця патрыятычных пачуццяў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту паказала, што большая частка дзяцей у абедзвюх групах маюць недастатковы ўзровень развіцця дадзеных якасцяў. Гэта кажа пра неабходнасць арганізаванага навучання і выхавання дзяцей. Аналізуючы ў цэлым разуменне неабходнасці фарміравання патрыятычных пачуццяў у дзяцей дашкольнага ўзросту, выхавацелямі і стан сучаснай практыкі ўстановы дашкольнай адукацыі можна зрабіць наступныя высновы: ва ўстановы дашкольнай адукацыі надаецца ўвага рашэнню задач фарміравання патрыятычных пачуццяў дзяцей, аднак, праца ажыццяўляецца бессістэмна і пры гэтым выкарыстоўваецца аднастайныя метады і формы работы.

Вынікі даследавання сведчаць пра тое, што ва ўсіх дзяцей варта пашыраць уяўленні аб найбольш знаёмых вуліцах, горадзе, у якім яны жывуць; фармаваць паняцці: «родная вуліца», «родны горад»; пры рэалізацыі гэтай працы асобна звярнуць увагу на дзяцей, якія слаба засвоілі неабходную інфармацыю. Таксама асабліва неабходна адзначыць значнасць псіхолага-педагагічнай асветы бацькоў па пытанні важнасці і значнасці азнаямлення дзяцей з родным горадам ва ўмовах сям'і.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Папова, Л.В. Да праблемы патрыятычнага выхавання дзяцей дашкольнага ўзросту / Л.В. Папова // Дашкольная адукацыя: вопыт, праблемы, перспектывы развіцця. – 2015. – № 3. – с. 62-65.

ЧАСТЬ II
ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

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

В современном обществе в условиях рыночных отношений ощущается потребность в экономическом образовании, которое должно способствовать появлению у учащихся базовой экономической грамотности, мышления, определённых навыков. Экономические знания «позволяют человеку принимать правильные экономические решения, лучше понимать принципы хозяйствования, как в личном, так и в общественном хозяйстве, рационально распределять личный и семейный бюджет, страховать свои сбережения в условиях высокой инфляции, прибыльно вести своё дело, успешно управлять страной, решать другие задачи» [2, с. 3]. Экономическое воспитание – это «лишь часть целостного воспитательного процесса. Основная его функция – содействие постижению ребёнком культуры современного общества» [1, с. 319].

Многие исследователи, методисты отмечают важность экономического воспитания, раскрывают нюансы данного вопроса. Среди них И.В. Липсиц, Н.В. Новожилова, Д.Ю. Алипханова, А.П. Казаков, А.С. Прутченков, Н.И. Кунгурова, Ю.К. Васильев, Б.А. Райзберг, А.А. Смоленцева и другие.

Имеется опыт по работе в данном направлении и у педагогов в ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска». В 2018-2019 учебном году на базе школы активно проводятся у учащихся 1-ых классов занятия экономической направленности. Следует отметить, что учащиеся уже имеют элементарные экономические сведения, которые получили в своих семьях. В первом полугодии (декабрь 2018 г.) было разработано и проведено в группе продлённого дня открытое занятие «Путешествие в страну Экономика». Игровая форма занятия способствовала динамичному темпу мероприятия, а также оживлённости среди детей. Путешествуя по станциям, учащиеся охотно включались в деятельность, отвечали на вопросы. Особый интерес вызвали загадки, так как при их отгадывании нужно было проявить смекалку, а затем изобразить жестами саму отгадку. В ходе занятия была раскрыта сущность таких экономических понятий, как «доход», «расход», «заработная плата», «пенсия», «стипендия». Думается, что логично расширять словарный запас детей уже с 6-7- летнего возраста, наполнять его доступными экономическими определениями.

Так как в данном возрасте учащиеся любят сказки, то на примере данного фольклорного жанра были рассмотрены произведения, в которых упоминались деньги, где герои что-то продавали, обменивали, покупали. Сборка эпизодов из экономических мультфильмов способствовала более быстрому возобновлению сказок детьми. Ими были названы такие сказки, как «Золотая антилопа», «Муха-цокотуха», «Золотой ключик, или Приключения Буратино», «Приключения Чиполлино», «Приключения Незнайки и его друзей», «Дюймовочка», «Каникулы в Простоквашино», «Приключения поросёнка Фунтика», «Три богатыря».

Занятие было направлено и на то, чтобы научить детей определять источники доходов и расходов, уметь устанавливать зависимость между доходом и расходом семьи. Для этого были подобраны соответствующие задания, где учащиеся работали с иллюстрационным материалом, пробовали самостоятельно распределить предметы

роскоши и предметы первой необходимости. Первоклассники уяснили, что за деньги не всё в жизни можно купить, а также то, что нужно быть бережливыми.

Во втором полугодии 2018-2019 учебного года (январь) для учащихся первых классов разработана игра-квест «Знакомство с экономикой». Форма квеста способствовала сплочению команд. На протяжении всего мероприятия поддерживался интерес тем, что за правильно выполненные задания дети получали буквы, из которых нужно было составить в финале слово «Экономика». Привлекли внимание детей ребусы, задания «Найди 10 отличий», «Исключи лишнее». Капитанам команд нужно было сложить пазл, чтобы получилось в итоге изображение двадцатирублёвой купюры. Ведущий предоставил подробную информацию о белорусских деньгах, о том, что изображено на новых банкнотах. Учащиеся узнали, что концепция дизайна денег соответствует девизу «Мая краіна – Беларусь», а каждая банкнота посвящена одной из областей нашей страны и городу Минску.

Пословицы и поговорки раскрывают ценнейший опыт народа, его мудрость, содержат в себе необходимые советы не только взрослым, но и подрастающему поколению. Поэтому целесообразным являлось включение в мероприятие малого фольклорного жанра. Учащимся было предложено соединить половинки пословиц со словом «деньги». С данным заданием ребята быстро справились и смогли объяснить, как они понимают пословицы.

Зрители квеста приняли участие в чтении стихов, в экономической викторине, расшифровке анаграмм, показали своё мастерство в решении экономических задач.

Отметим, что постоянно на занятиях в группе продлённого дня воспитатели обращаются к экономическим сказкам, используя учебные пособия отечественных и зарубежных авторов. Книга Н.М. Зубко, А.Н. Каллаура, А.Н. Зубко «Курс экономической грамотности для школьников младших классов» объясняет экономические явления и процессы через сказочную форму. Учащиеся знакомятся с определениями «рабочая сила», «производство», «товар», «конкуренция», «стоимость», «цена», «налоги», «банк», «инфляция», «валюта», «безработица». Детям интересен диалог птиц, зверей, насекомых, поэтому они внимательно слушают сказки, активно отвечают на вопросы. Пособие Т. Смирновой «Белка и Компания. Экономика для детей в сказках, играх и задачках» также в доступной форме раскрывает основные понятия экономики. Положительным моментом считаем дополнение сказок задачами, ребусами, кроссвордами, загадками, игровыми заданиями. В конце каждой сказки подаётся глоссарий, который знакомит с такими важными понятиями, как «прибыль», «чек», «планирование», «дефицит», «корпорация», «махинация», «контракт» и др. Данные книги наполнены красочными иллюстрациями, что также привлекает внимание учащихся данного возраста.

С учащимися 2-ых классов была инсценирована сказка «Колобок на экономический лад», где ребята смогли проявить себя в актёрском мастерстве, показать свои творческие умения, закрепить полученные ранее знания по экономике.

Воспитатели акцентируют внимание учащихся и на бережливости. Бережливость «оказывает позитивное воздействие на внутренний мир личности, создавая базу для формирования сознательного поведения. Нравственная сущность бережливости проявляется в заботливом отношении людей к материальным и духовным ценностям» [1, с. 323].

8 февраля 2019 г. на базе ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска» запланировано проведение районного методического объединения воспитателей на тему «Экономическое воспитание обучающихся группы продлённого дня». Воспитатели представят свой методический опыт в данном направлении, разработки занятий, подскажут коллегам эффективные методы и приёмы для развития экономической грамотности. В научно-практической части методического объединения прозвучат доклады «Формирование навыков экономической грамотности у учащихся на первой ступени общего среднего

образования», «Совместная деятельность педагогов с семьёй по формированию экономической грамотности учащихся».

Педагоги данного учреждения образования в дальнейшем продолжат работу по экономическому воспитанию учащихся и формированию элементарной экономической компетентности детей.

Таким образом, в начальной школе следует уделять огромное внимание экономическому воспитанию. Педагогам необходимо проводить занятия по финансовой грамотности, формировать зачатки экономического мышления у учащихся, что будет способствовать в будущем адаптации детей к жизни в современном обществе, научит эффективно справляться со сложными ситуациями.

Список цитированных источников:

1. Воспитание. Первый класс: пособие для педагогов / М.П. Осипова, С.И. Козлович, Е.Д. Король и др.; Под общ. ред. М.П. Осиповой. – Минск: Интерпрессервис; Экоперспектива, 2002. – 431 с.
2. Зубко, Н.М. Курс экономической грамотности для школьников младших классов / Н.М. Зубко, А.Н. Каллаур, А.Н. Зубко. – Минск: Колорград, 2016. – 28 с.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Современные тенденции в развитии образования абсолютно во всем мире и в Республике Беларусь в частности подразумевают бесспорное преимущество развития личности, способной к построению собственного познавательного направления. Это обусловливает актуальность общепедагогической проблемы гармоничного развития всех типов мышления учащихся, в особенности критического. Нынешнее общество имеет необходимость в построении гражданского общества, состоящего с активных, критически мыслящих людей, ответственных за собственную судьбу и судьбу государства. Целью данного исследования является анализ таких приемов технологии развития критического мышления, которые могут служить средством повышения эффективности учебного процесса в современной начальной школе.

Использованиепа приемов технологии развития критического мышления позволяет так организовать учебныйпа процесс, что ребёнку урок приноситпа пользу и радость, не превращаясь при этом просто в забаву или игру. И может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Критическое мышление – это точка опоры для мышления человека, это естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы и наши ученики часто стоим перед проблемой выбора, выборапа информации. Необходимо умение не только овладеть информацией, но и критически ее оценить, осмыслить, применить. Встречаясь с новойпа информацией, учащиеся начальных классов, в соответствии с возрастными особенностями, должны уметь рассматривать ее вдумчиво и критически, оценивать новые идеи с различныхпа точек зрения, делая выводыпа аотносительно их точности и ценности.

Как показывает анализ источников, технология развития критического мышления основана на дидактической закономерности, названной «вызов – осмысление – рефлексия». Эту закономерность можно считать общей, поскольку базируется она на закономерностях человеческой мыслительной деятельности. Такая ее характеристика позволяет применять еще практически везде. Для каждого этапа можно обозначить

своицели и задачи, и те приемы, которые сначала могут активизировать исследовательскую, творческуюдеятельность, а потом организуют осмысление и обобщение приобретённых знаний [2].

На стадии вызова происходит вызов того, что учащийся уже знает о представленной теме. Это понуждает его анализироватьпарнсобственные знания и думать о том, что ему предстоит изучать. На этой стадии ученик оценивает уровень собственных парнзнаний (формирует собственный запрос на получение информации). Это важно, так как знаниепарнстановится крепким только тогда, когда оно увязывается с уже известными. Главной задачей стадии осмысления является поддержание активности, интереса и инерции движения, созданных во время стадии вызова. Важно поддерживать усилия учащихся по отслеживаниюпарнсобственного понимания. В этот момент учащиеся сознательно связывают новое с уже знакомым. На этой стадии осуществляется критический и сравнительный анализ и синтез.

На стадии рефлексии знания детей выходят на уровень понимания и применения. Идёт рефлексия собственного процесса учения. Выражение новой информации своими словами позволяет лучше понять и принять её [3].

Методы и приёмы технологии развития критического мышления доступны, чтобы их применить учителю, и достаточнопарндейственны, чтобы получить желаемый результат.

В качестве иллюстрации вышесказанного приведем некоторые из них.

Стадию вызова на уроке можно провести многими методами, в том числе и приёмом «Ключевые слова». Ключевые слова из текста расставляются в особом порядке. По ним можно придумать рассказ, а затем настадии осмысления искать подтверждение своим предположениям, расширяя свои знания .

Приём «Верные и неверные утверждения» или «Верите ли вы?..» также может стать началом урока. Учащиеся, выбирая «верные утверждения» из предложенных учителем, описывают заданную тему.

В качестве средства творческого самовыражения и обобщения словесной информации можно использовать синквейны. Синквейн можно применять в течении всего урока. Настадии вызова для краткого обобщения имеющихся знаний, настадии осмысления для вдумчивой работы с новыми знаниями, настадии рефлексии для интеграциииновых и полученных знаний.

Синквейн – быстрое, номощное средство для рефлексии, инструмент творческой выразительности .

Синквейн строится следующим образом:

Первая строка стихотворения– этоеготема. Это всегда одно-единственное существительное.

На второй строке – уже два слова (причем прилагательные или причастия), они раскрывают основную тему, описываютее.

В третьей строчке – три слова (глагола или деепричастия). Они описывают действия, относящиеся к слову- темесинквейна.

Четвертая строка представлена целой фразой, в ней - отношение к теме говорящего. Это может быть и самостоятельно составленное учеником предложение, и крылатая фраза, и цитата, поговорка, пословица, афоризм, но обязательно относящиеся к раскрываемой теме.

Пятая строчка – только однослово, представляющее собой некий итог сказанному. Можно использовать в этом качестве синоним к теме стихотворения.

«Автобусная остановка». Во время урока напротив каждого выполненного упражнения учащиеся ставят наполях значки: «+» –понятно, «–» – непонятно, «?» – затрудняюсь. Такая картина рефлексии позволяет увидеть проблемы в усвоении материала. После урока учитель анализирует поставленныепарнучащимися значки и намечает пути коррекции .

Приём «Инсерт» помогае тучащимся понять задачи. Инсерт – это маркировка текста значками по мере его чтения, интерактивнаяппроразмечающая система для эффективного чтения и размышления.

Интересен приём «кластер», предполагающий этап выделения смысловых частей текста и этап их дальнейшего упорядоченного графического оформления в виде грозди. Любая из стадий урока (вызов, осмысление, рефлексия) уместна для использования этого приема, можно также использоватьппрокластер как стратегию всего урока в целом [1].

На уроке учитель и ученик становятся партнёрами, учитель перестаёт быть транслятором, разрушается барьер между ними. Ученик оценивает себя и своих товарищей, выбирает наиболее важную информацию из текстов, учится задавать вопросы. Это даёт возможность усвоить весь материал на уроке, отпадает проблема невыполнения домашнего задания. Хорошие результаты даёт форма организации работы в группе. В групповой работе у каждого ребёнка есть возможность выразить своё мнение, выявить причинно-следственные связи. У учащихся развиваются речь, умение выразить свои мысли, формируются навыки публичного выступления. В групповой работе применяются графическое представление ответов. Важно то, что форма иллюстрированного ответа не вызывается учителем, а выбирается учеником самостоятельно. Со временем эти приёмы становятся нормой для учащихся, их применяют автоматически и на других уроках, в проектах, на контрольных работах.

Таким образом, применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо даёт детям чёткий алгоритм работы с любым научно-познавательным текстом, повышает социальную ответственность, способствует развитию мышления и творчества. Эта технология создает условия для мотивации, формирования чувства времени, активности познающего,дает право на риск, на ошибку,разрешает размышления, воспитывает уважение к окружающим,подчёркивает ценность опыта каждого. Используя приемы этой удивительной технологии, педагог учит по-новому работать с информацией, формирует информационную компетентность учащихся.

Список цитированных источников:

1. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 192 с.
2. Мой конспект // Технология развития критического мышления [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://mykonspekts.ru/2-107088.html. – Дата доступа: 16. 03. 2018.
3. Халперн, Д.П. Психология критического мышления / Д.П. Халперн. – Питер: СПб, 2000. – 512 с.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ

Вашкевич Н.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Современные концепции начального образования, а также стандарты обучения младших школьников направленны на личностно-ориентированный подход к обучению. На уроках математики необходимо создавать условия для индивидуального развития и максимального раскрытия потенциала каждого ученика. Этим целям служит применение разноуровневых заданий.

Цель нашего исследования – теоретически выявить влияние разноуровневых заданий на математическое развитие учащихся. Для этого необходимо проанализировать научные статьи и раскрыть потенциал использования данных видов заданий на уроках математики в начальной школе.

Для достижения цели исследования изучены труды педагогов, методистов. Исследование выполнено с применением метода обобщения научной литературы, а также эмпирических методов.

В начальной школе часто возникают проблемы, связанные с неоднородностью состава учащихся, собранных в одном классе: по их учебным возможностям, общим и специальным способностям, индивидуальным и психофизическим особенностям и т.д. Держать уровень обученности на одинаково высоком уровне практически невозможно, так как зачастую он является недостижимым для многих учащихся. А это ведёт к появлению у большинства из них отрицательного отношения к процессу изучения математики.

Под математическим развитием, как отмечает доктор педагогических наук А.В. Белошистая, понимается «целенаправленное и методически организованное формирование и развитие совокупности взаимосвязанных основных (базовых) свойств и качеств математического мышления ребёнка и его способностей к математическому познанию действительности» [1, с. 44].

Под внутренней дифференциацией понимается организация учебного процесса на уроке, при которой учитываются индивидуальные особенности учащихся. Таким образом, при внутренней дифференциации, личностно-ориентированное обучение достигается за счёт педагогических технологий, в частности технологии разноуровневого обучения.

Применение разноуровневых заданий помогает поддержать интерес к изучению математики. Но их использование не должно вести к расслоению класса по уровню способностей.

По Бухаркиной М.Ю. разноуровневое обучение – это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, … но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося [2, с. 12]. Разноуровневое обучение тесно связано с уровнями учебного достижения младших школьников. Всего насчитывается 5 уровней: рецептивный, рецептивно-репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный и творческий.

Для рецептивного уровня характерно узнавание материала, который преподнесён в готовом виде, но его воспроизведение вызывает трудности. Для данного уровня характерны задания, начинающиеся со слов: выбери, подчеркни, найди и т.д.

Рецептивно-репродуктивный уровень характеризуется неосознанным воспроизведением учебного материала в том порядке, в котором он был преподнесён учителем или изложен в учебнике. Задания могут начинаться со слов: назови, перечисли, закончи фразу, выполни по образцу, найди и т.д.

Для репродуктивно-продуктивного уровня характерно осознанное воспроизведение учебного материала. Ученик способен пересказывать учебную информацию своими словами, а так же приводить примеры. Ключевые слова в заданиях: объясни, почему, как, в чём отличие, приведи пример и т.д.

Продуктивный уровень учебных достижений характеризуется способностью применять знания в знакомой ситуации. Ключевые слова, характерные для данного уровня заданий: выполни, сравни, дополни, приведи пример, найди сходства (различия), найди ошибку и т.д.

Для творческого уровня учебных достижений характерна способность применять полученные знания в незнакомой ситуации, требующей творческого подхода. Ключевые слова: предложи, придумай, измени, реши другим способом и т.д.

Разноуровневые задания необходимо подбираются таким образом, чтобы они были взаимосвязаны друг с другом. Например, творческое задание для 5 уровня должно содержать и репродуктивную часть, предложенную для выполнения 1 уровня.

Как пример, нами продемонстрирован подбор разноуровневых заданий к задаче из учебника 3-го класса авторов Г.Л. Муравьёвой и М.А. Урбан, представленный в

таблице 1. Текст задачи: В питомнике вырастили 65 кустов чёрной смородины и 35 кустов красной. Когда несколько кустов смородины было продано, осталось 19 кустов. Сколько кустов смородины было продано?

Таблица 1 – Пример разноуровневых заданий

1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Прочитай задачу. Подумай, что в задаче известно, а что нужно узнать. Подчеркни одной линией условие, двумя линиями вопрос задачи.	Прочитай задачу. Подумай, что в задаче известно, а что нужно узнать. Реши задачу, используя краткую запись. Было – 65к. и 35к. Продано – ? Осталось – 19к.	Прочитай задачу. Подумай, что в задаче известно, а что нужно узнать. Составь краткую запись и реши задачу.	Прочитай задачу. Подумай, что в задаче известно, а что нужно узнать. Составь краткую запись и запиши решение задачи выражением.	Прочитай задачу. Подумай, что в задаче известно, а что нужно узнать. Составь краткую запись и запиши решение задачи выражением. Придумай задачу аналогичную данной и реши её.

Исследование показывает, что применение разноуровневых заданий, способствует развитию положительной мотивации к изучению математики. В процессе решения заданий учащиеся проявляют активность, самостоятельность и индивидуальный стиль познания.

Уровневый подход к заданиям имеет ряд преимуществ:

- При составлении заданий учитель контролирует уровень сложности усвоения учебного материала;
- Возможность выбора задания создаёт ситуацию успеха для учащихся;
- В ходе проверки выявляются способности каждого ученика, что создаёт условия для их перехода на более высокий уровень усвоения знаний;
- Анализ работ помогает учителю сделать вывод о динамике усвоения знаний.

Таким образом, при дифференцированном подходе значительно повышается уровень усвоения знаний, достигаются определённые положительные успехи в работе. У учеников появляется уверенность в своих способностях. Всё это способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, при этом формируется познавательный интерес к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А.В. Белошистая. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 455с.
2. Разноуровневое обучение / ВикипедиЯ Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5 . – Дата доступа: 30.01.2019.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Волкова Н.В., студентка 4 курса,
Мальцева Е.В., доцент, канд. пед. наук
(г. Йошкар-Ола, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»)

Важным аспектом ФГОС для начальной школы является формирование совокупности «универсальных учебных действий» (УУД), обеспечивающих компетенцию научить учиться, а не только освоение учащимися знаний, умений и навыков в рамках отдельных предметов. Коммуникативные учебные действия можно отнести к группе ключевых, так как они имеют особую значимость в жизни человека, поэтому их формированию следует уделять особое внимание. Младшие школьники не всегда могут правильно выразить свои мысли, чувства, грамотно построить свою речь, что создает определенные трудности в общении как со сверстниками, так и взрослыми. Вместе с тем, именно младший школьный возраст является благоприятным для овладения коммуникативными умениями и навыками в силу проявления интереса к общению, желания взаимодействовать друг с другом.

Проблемами формирования коммуникативных универсальных учебных действий, в частности, у младших школьников занимались такие ученые, как А.Г. Асмолов, И.Н. Агафонова, И.А. Гришанова, В.В. Давыдов, Я.Л. Коломинский, Г.А. Цукерман и другие.

А.Г. Асмолов к числу коммуникативных универсальных учебных действий относит: умение планировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками; постановку вопросов, которые направлены на сотрудничество при поиске и сборе информации; разрешение конфликтных ситуаций, принятие решений и их реализацию; управление поведением партнера, включающего контроль, коррекцию и оценку его действий; умение достаточно полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи [1].

И.Н. Агафонова отмечает, что коммуникативная компетентность выступает как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, и в ее структуре выделяет следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий. У младших школьников развитие коммуникативной компетентности происходит через два основных компонента: ценностно-смысловой и поведенческий. Ценностно-смысловой компонент предполагает развитие позитивного отношения ребенка к самому себе через само принятие и самоуважение, а также доброжелательное отношение к другим людям, что облегчает вступление в общение, комфортное и эффективное его протекание. В поведенческом компоненте за основу берется развитие конкретных коммуникативных умений [2].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе необходимо, так как они влияют на успешность школьников как в учебной, так и внеучебной деятельности, облегчают процесс адаптации ребенка к школе, создают эмоциональное благополучие в классном коллективе. Правильно сформированные коммуникативные действия дают возможность обучающимся слышать и слушать другого человека, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, работая в паре или группе, контролировать действия друг друга, уметь

договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, строить высказывания, сотрудничать с учителем и со сверстниками.

Экспериментальное исследование по формированию коммуникативных действий младших школьников проходило на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа» д. Большая Шишовка Санчурского района Кировской области. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (3 класс): 20 человек – экспериментальная группа и 20 человек – контрольная группа, обучающиеся по УМК «Школа России».

Педагогическая диагностика коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся 3 класса включала в себя исследовательские методики по трем направлениям [1]:

1) коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации). В этом направлении использована методика «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман.

2) коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества или кооперации (аспект продуктивности общения). В этом направлении применялась парная работа учащихся начальных классов с использованием методики Г. А. Цукерман «Рукавички».

3) коммуникативные действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, а также учет позиции собеседника или партнера (аспект диалогичности общения). В этом направлении использовали методику «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже [3].

Уровень сформированности коммуникативных УУД отслеживался с учетом следующих критериев: продуктивность совместной деятельности; способность строить понятные для партнера высказывания; умение детей договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать; умение задавать вопросы; понимание возможности различных позиций и точек зрения; способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий наблюдался у 30% обучающихся экспериментального класса и 20% контрольного класса. Средний уровень – у 20% респондентов экспериментального класса и 30% контрольного класса. Низкий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий был выявлен у 50% обучающихся экспериментального класса и 50% контрольного класса. Результаты исследования показали, что половина испытуемых в каждом классе не умеют действовать по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация), чаще всего выполняют задание по одному, не понимают возможности различных позиций и точек зрения и свою точку зрения не высказывают. Дети затрудняются в построении высказываний, не могут задать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, не умеют договариваться в совместной деятельности.

В рамках формирующего этапа эксперимента были использованы специально подобранные формы, методы, приемы, разработана серия заданий по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики. В ходе подготовки данного этапа эксперимента было отмечено, что в курсе математики можно выделить два тесно взаимосвязанных направления развития коммуникативных УУД: развитие устной научной речи и развитие комплекса умений, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие. С учетом первого направ-

ления при проведении уроков математики были использованы задания с инструкциями «Расскажи», «Объясни», «Вспомни», «Закончи вывод», «Обоснуй ответ». Ко второму направлению по формированию коммуникативных универсальных учебных действий подобрана и разработана система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе (задания на первичное закрепление знаний; по работе над текстовой задачей и др.). Эффективному формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения математике также способствовали дидактические игры (распределение очередности, ролей), работа в парах сменного состава (учебное сотрудничество), взаимопроверка (оценивание себя и партнера), сравнение результатов (способов решения), групповая работа по решению задач и составлению кроссвордов, проектная деятельность с представлением продуктов деятельности, подготовка презентаций и др. Использование побуждающего и подводящего диалогов на уроках математики в ходе открытия нового знания способствовало пониманию обучающимися возможности существования различных позиций и точек зрения, принятию позиции других людей, отличной от собственной.

По результатам контрольного этапа эксперимента была выявлена положительная динамика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся экспериментального класса, что свидетельствует об эффективности подобранных форм, методов, приемов при проведении формирующей работы. Детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных действий возросло на 15%, со средним – увеличилось на 20%, испытуемых с низким уровнем стало на 35% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Тогда как в контрольном классе значимых изменений не произошло.

Обучающиеся экспериментального класса стали успешно принимать участие в совместной деятельности, распределяя роли при работе в группе; с пониманием относиться к возможности существования различных позиций и точек зрения, принятию точки зрения, отличной от собственной. Большинство обучающихся строили понятные для партнера высказывания, аргументировали их, убеждали и уступали партнеру по деятельности, умело задавали вопросы, научились договариваться в совместной деятельности и работать в сотрудничестве. Уже без помощи педагога научились контролировать действия друг друга в ходе выполнения задания и оказывать взаимопомощь. В конце эксперимента наблюдалось позитивное эмоциональное отношение к совместной деятельности, дети работали с удовольствием и интересом.

Таким образом, работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики будет эффективной при систематическом и целенаправленном использовании специально подобранных форм, методов, приемов, направленных на создание благоприятных условий для включения каждого ученика в активную работу с учетом их индивидуальных особенностей и способностей.

Список цитированных источников:

1. Асмолов, А.Г. 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. – 151 с.
2. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся. Управление начальной школой / И.Н. Агафонова. – 2009. – № 2. – С. 4- 10.
3. Мишанова, О.Г. Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий младших школьников: методические рекомендации для учителей начальных классов / О. Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 31 с.

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ И ГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Господникова А.В., студентка 3 курса,
Агнянчикова К.Н., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В настоящее время в школьных пособиях уделяется большое внимание отражению современных научных знаний по фонетике и графике. Этим подчеркивается знание фонетического материала в школьном курсе русского языка с тем, чтобы преодолеть некоторые формальные традиции в его изучении.

Формирование звуковой культуры речи начинается задолго до того, как ребенок придет в 1-й класс. Решением этой задачи занимаются воспитатели детских садов, а далее уже продолжают работу учителя 1-4-х классов. В начальных классах нужно научить детей анализировать речь окружающих людей и свою собственную с позиции ее правильного звучания. Следует постоянно обращать внимание учащихся на артикуляцию произносимых звуков, на благозвучность речи.

Фонетические знания очень важны для школьников, так как они тесно связаны с графикой и проявляются в орфографической грамотности и орфоэпических нормах, а также способствуют осмысленному и глубокому усвоению родной речи. Этим обусловлена актуальность нашего исследования. И главная наша задача определить, как сформировать фонетические представления учащихся начальной школы так, чтобы они стали прочной базой для дальнейшего освоения языковой системы.

Значение изучения фонетики обусловлено: необходимостью фонетических знаний и умений для становления у школьников всех видов речевой деятельности; важностью этих знаний и умений для усвоения произносительных норм, что обеспечивает эффективное осуществление коммуникативной деятельности; фундаментальной ролью фонетических умений в освоении орфографии и грамматики русского языка. Особую значимость фонетическая работа приобретает в условиях поликультурной начальной школы современного мегаполиса.

Задачи изучения фонетики в начальной школе:

1) сформировать у школьников представления о звучащем слове как основной единице устной речи, системе фонетических понятий;

2) познакомить с основными произносительными нормами, ввести их в речевую практику;

3) сформировать на основе фонетических знаний отдельные фонетические умения, обеспечить становление навыка осуществления звукового анализа.

4) развитие звуковой культуры речи учащихся;

5) формирование и совершенствование приемов звукобуквенного разбора;

6) формирование умения определять орфограмму на основе звукового анализа [1, с. 12].

Нами проанализирован учебник 2 класса русский язык, где теме фонетике предлагаются задания такого типа:

1) произношение гласных и согласных звуков;

2) деление речевого потока на слова; слогоделение; звуковой и слоговой синтез (составление слогов и слов из звуков); соотнесение звуков и букв;

3) выделение и характеристика отдельных звуков - гласных и согласных (звонких и глухих, твердых и мягких) и пр.;

4) обнаружение и анализ чередований, объяснение их типов и причин;

5) обнаружение и объяснение действия законов фонетики (редукция гласных [о], [а], оглушение звонких согласных и озвончение глухих);

6) транскрибирование с мотивировкой и пр.

Одновременно с изучением фонетики изучается и графика, т.е. правильное написания, изучаются начертания букв алфавита и их соотношение со звуками речи. Соответственно выполняются задания такого типа:

1) Обозначение мягкости и твёрдости предыдущих согласных звуков на письме буквами

2) списывание текста с правильным написанием букв и т.д.

В школьной фонетике функциональный аспект, почти не представленный терминологически (здесь не проводится разграничение между звуками как физическими единицами речи и фонемами как смыслоразличительными единицами языка), присутствует в виде очень важных практических наблюдений над смыслоразличительной ролью звуков в слове. Так, в ряде упражнений детям предлагается произнести названия нарисованных предметов, указать, благодаря каким звукам различаются на слух и по смыслу пары слов, и привести аналогичные примеры. Количество подобных упражнений можно увеличить, предлагая учащимся, например, следующие вопросы:

- Обозначают ли что-нибудь отдельные звуки [к], [о], [т]?
- Что обозначают они, соединившись вместе?
- Благодаря чему различаем мы на слух слова [кот] и [ток], [кот] и [ком], [ток] и [так]?
- Изменится ли значение слова *сон,* если гласный в нем протянуть дольше обычного?
- Изменится ли значение слова, если первый и последний согласные заменить другим согласным?
- Какие слова можно получить в результате такой замены? *(сок, сор, сом, тон, фон* и под.)

Кроме заданий, представленных в учебнике, можно применить и другие, которые способствуют ещё большему усвоению учениками данных тем. В целях усовершенствования навыков при изучении тем фонетических и графических понятий можно использовать предложенные ниже материалы, которые позволят разнообразить и оживить уроки фонетики в начальной школе.

1) Подчеркни слова, в которых звуков больше, чем букв.

Город, апрель, юг, каюта, якорь, жизнь, король, ветер.

2) Прочитай слова.

Вода, друг, зарядка, виноград, поздний, выдра.

Запиши, сколько в этих словах: звуков *[д]* . . . букв *д* . . .

3) Прочитай слова: *льдина, яма, вола, клён, зверьки, путь, ладья, поёт, ёжик.* Сравни в этих словах количество звуков и букв. Запиши слова в соответствующий столбик таблицы.

Звуков столько же, сколько букв	*Звуков больше, чем букв*	*Звуков меньше, чем букв*
. . .	. . .	. . .

4) Обведи номер слова, в котором третий звук – мягкий согласный.

1	2	3	4
лыжи	*огоньки*	*поляна*	*зацепить*

5) Обведи номер верного утверждения о слове *чашка*.

1 В слове *чайка* все согласные мягкие
2 В слове *чайка* три слога
3 В слове *чайка* букв больше, чем звуков
4 В слове *чайка* нет звонких согласных

6) Даны звуки*: [у], [с], [ы], [п], [д], [р], [й], [а], [ч].* Раздели эти звуки на две группы.

7) Игра «Теремок». Ведущий говорит: «Стоит в поле теремок, он не низок, не высок, он не узок, не широк. А жить в нем могут только согласные звуки. Но чтобы их пустили в теремок, они должны правильно рассказать о себе, назвать все признаки, характерные для них: сонорный или шумный, звонкий или глухой, твердый или мягкий».

Согласные стучатся в теремок и просят разрешения войти. Их пускают только тогда, когда по всем названным признакам узнают, что это за звуки.

8) Игра «Эхо». Встаньте в два ряда лицом друг к другу. Представитель одного ряда громко произносит слово с одним или несколькими звонкими согласными. Стоящие напротив должны повторить то же слово, только заменяя звонкие согласные парными глухими. Например, *зуб – суп*. (Слова для справок: *год – кот, долг – толк, удочка – уточка, коза – коса, бухнуть – пухнуть*.)

9) Чья команда победит? Учитель делит детей на две команды. Каждой команде на доске предлагается по 6 слов. Задача детей – подобрать и записать к ним парные слова, отличающиеся только глухостью/звонкостью одного или двух согласных. Кто быстрее сделает, тот и победит.

10) Пароль. Вы, наверное, знаете, что разведчики, приходя на условленную встречу со своим агентом, говорят пароль. Партнер должен ответить нужным словом. Поиграем в разведчиков. Нам нужны два человека. Один должен произнести пароль – слово, начинающееся со звонкой согласной, другой должен быстро ответить – назвать слово, отличающееся от предыдущего только тем, что в нем вместо звонкого согласного стоит парный глухой. Если партнер не называет ответного слова, данная пара выбывает из игры. (Слова для подсказки: *жалость, башня, Дон, бочка, день, гость, бас, гора, дело, жили, жирок, жарь, бить*).

Существует распространенное мнение, что фонетика – один из самых скучных разделов школьного курса русского языка. Но это далеко не так. Именно фонетика предоставляет богатейшие возможности для организации всяческих языковых игр, составления занимательных задач и упражнений. Что в последующем является главной основой, для достижения тех задач, которые поставлены при изучении фонетики и графики. Различного вида задания и игры, кроме данных в учебнике, позволяют закрепить фонетические понятия, служат средством повторения и сведений по определенной теме, способствует осознанию пройденного по этому разделу.

Список цитированных источников:

1. Гребенкина, Р.Т. Изучение в школе фонетики и графики русского языка: пособие для учителя / Р.Т. Гребенкина. – М., 1984.
2. Праведникова, И.И., Развитие орфографической зоркости: учебное издание / И.И. Праведникова. – Ростов н/Д: – Феникс, 2018.

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Домашова О.О., учащаяся 1 курса
(Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Современная образовательная система всё больше испытывает влияние процессов информатизации общества. Понимание выступает одной из главных задач образовательного процесса. К.Н. Лунгу рассматривает понимание как способность субъекта вникнуть, уяснить смысл и значение, замысел чего-нибудь; это состояние сознания, когда субъект осознал изучаемое, пришёл к выводу, аргументировал его и раскрыл форму и содержание того или иного объекта, понятия, явления, осуществил их координацию с другими объектами, сознательно использовал способы действия в их познании и в решении поставленных перед ним проблем [1, с.117].

Младший школьный возраст важен для формирования информационной грамотности как составляющей информационной культуры личности, т.к. именно в этот период происходит активизация познавательных способностей учащихся [2, с.246]. При работе с учебно-научной информацией на разных уроках происходит поиск и осмысление необходимой информации, формирование интереса к научному значению, формирование универсальных учебных действий, которые составляют основу информационной грамотности. Под информационной грамотностью исследователи Л.И. Айдарова, Т.Ю. Соколова рассматривают совокупность умений работать с информацией [3, с.30]. Вот почему со стороны учителя должно в системе осуществляться целенаправленное обучение по определению главной мысли учебной информации, выражении её в связной речевой форме, пониманию терминологии.

Цель работы – выявление эффективных педагогических средств, обеспечивающих развитие информационно-интеллектуальных умений младших школьников при восприятии и понимании содержательной стороны учебно-научных текстов.

Мы опирались на научно-теоретический анализ данной проблемы в психолого-педагогической литературе, наблюдение в контрольном и экспериментальном классах ГУО «Средняя школа №2 г. Орши» (52 учащихся), анкетирование учащихся III курса специальности «Начальное образование» Оршанского колледжа (17 человек). Было организовано собеседование с учителями (7 педагогов), проводился сравнительный анализ работы учащихся с научно-художественным текстом, с информационным.

Учебные тексты выступают дидактическим средством формирования умений работать с информацией. Следовательно, от учителя зависит, в какой степени он обеспечивает организационно-методические основы эффективной работы с учебными текстами для повышения информационно-интеллектуальной компетентности учащихся. А информационная грамотность – один из важных аспектов достижения качественных знаний обучающихся.

Отметим, что большинство педагогов (99%) для формирования отдельных информационных умений учащихся чаще всего использует материал предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Человек и мир». Посещение уроков учителей и практикантов позволило установить, что учащиеся 4-х классов умеют делить художественный текст на части (78,2%), составлять план (73%), выделять в текстах художественных главную мысль (71,2%), подбирать дополнительную информацию по теме урока (64,7%). Однако в основном используют информацию из сети Интернет.

Вместе с тем в арсенале педагогических средств недостаточно используются такие источники информации, как лингвистические словари: синонимические, орфоэпические и др. В основном учителя (100%) используют словари орфографические, но не в системе, что не позволяет сформировать практические умения у учащихся быстро работать со словарной статьёй. Например, учащиеся 3 класса не смогли быстро отыскать в толковом словаре значение слова *«амбар».*

Без фразеологического словаря вряд ли будет успешной работа по усвоению детьми переносного значения фразеологизмов, что является весьма сложным для младших школьников.

Учебники по русскому языку содержат таблицы, алгоритмы, памятки, при работе с которыми у учащихся развиваются умения выделять ведущие языковые понятия, соотносить их со второстепенными при усвоении лингвистической информации. Однако в процессе работы над ними, руководствуясь экономией учебного времени, не все учителя привлекают учащихся к комментированию, обобщению, и это лишает их самостоятельности, не способствует развитию умений воспринимать, анализировать, обобщать и систематизировать информацию.

Широкие возможности для развития информационно-интеллектуальных умений учащихся предоставляют справочники, энциклопедии, научно-популярные издания, литературная детская периодика. Однако педагогами данные педагогические средства используются гораздо реже. Только 4 учителя (57%) регулярно ориентируют учащихся на работу с текстами энциклопедий.

Мы убедились, что учащиеся могут подобрать материал, выделить в нём главное, интерпретировать информацию, если учитель постоянно их на это нацеливает, учит опираться не только на сюжетную информацию, но и определять жанр текста, его структурные особенности. Видится важным учить детей отличать текст учебно-научный от художественного, публицистического, выявлять сферу его применения, признаки, языковые средства. Только тогда младший школьник с первого прочтения сможет понять, о чём сообщается в информационном тексте, каковы его смысловые части. И это подтверждают результаты: главную мысль и части учебно-научного текста по русскому языку, который ранее детям не встречался, с первого раза смогли определить только 36,4 % (19 учащихся).

Как видим, немалая часть младших школьников продемонстрировала трудности в восприятии текста информационного характера. Это ещё раз выдвигает необходимость системного подхода к формированию и развитию информационно-интеллектуальных умений учащихся.

Очень важно, чтобы процесс формирования универсальных учебных действий включал работу по развитию следующих умений: *учащиеся должны уметь оценивать потребность в дополнительной информации; определять возможные источники информации и способы её поиска; осуществлять поиск информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, библиотеках, электронных ресурсах, учебниках, пособиях; систематизировать информацию; уметь структурировать материал, выбирать главное; если необходимо, составлять план (краткий, развёрнутый); опираясь на информацию, самостоятельно составлять алгоритм действий для выводов, принятия решений по проблеме; самостоятельно строить речевое высказывание; создавать собственные информационные объекты*.

Так как основная работа с текстом осуществляется на уроках литературного чтения, использование чтения *ознакомительного, изучающего, поискового* будет способствовать развитию указанных умений.

Сделаем некоторые выводы. Информационная грамотность – способ достижения учащимися высоких личностных результатов, повышения качества предметных знаний. Системная деятельность учителя по использованию разнообразных источников

информации позволит сформировать комплекс специальных умений, направленных на развитие информационной компетентности обучающихся, познавательной активности младших школьников, что немаловажно для жизни человека в информационном мире.

Список цитированных источников:
1. Лунгу, К.Н. Понимание как системный компонент усвоения знаний / К.Н. Лунгу // Школьные технологии. – 2008. – №2. – С. 115-120.
2. Храмкова, Е.Ю. Диагностика сформированности умений работать с учебно-научным текстом у младших школьников / Е.Ю. Храмкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – №7. – С. 245-254.
3. Айдарова, Л.И. Модели как средство организации исследовательской деятельности учащихся / Л.И. Айдарова, Т.Ю. Соколова // Психологическая наука и образование. – 1997. – №3. – С. 29-34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛОЧЕК КЮИЗЕНЕРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

Зайцева Я.В., учащаяся 2 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Богатырёва А.Э., преподаватель

Одной из важнейших задач воспитания ребенка является развитие его умственных способностей, формирование мыслительных умений и навыков, позволяющих осваивать новое.

Успешность овладения знаниями по математике на I ступени общего среднего образования зависит от многих факторов. Одним из них многие исследователи, учителя-практики рассматривают выбор педагогами тех дидактических средств, которые отвечают возрастным, психологическим особенностям младших школьников, их стремлению к познанию. С их помощью учитель может решать важные задачи обучения математике: «обеспечить приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач» [1, с. 27]; «создать условия для овладения основами логического и алгоритмического мышления, развития пространственного воображения; развития интереса к математике…» [2, с. 89].

Вместе с тем, словарь, который усваивается детьми на занятиях по математике, складывается из отдельных слов. Его специфическая особенность заключается в значительном преобладании таких частей речи, как числительные, прилагательные, наречия, предлоги, которые в обыденном речевом общении детей используются редко и не всегда точно [3].

Специфическое значение в словарной работе для усвоения учебного материала имеет обогащение словаря детей терминами. Термин отграничивает понятие от других смежных понятий и точно определяет его содержание. Математический словарь состоит из математических терминов и слов, обслуживающих математику, для освоения которого, как считают многие учителя-практики, эффективно использование палочек Кюизенера.

К универсальному дидактическому средству на уроках математики мы относим традиционные, но несколько «подзабытые» в современном методическом арсенале учителей палочки Кюизенера. В то же время в системе дошкольного образования этот дидактический материал более широко используется для формирования мыслительных умений и способностей, которые помогают более успешно осваивать новые знания.

Обеспечивая преемственность между занятиями образовательной области «Элементарные математические представления» и уроками математики в 1 классе, учитель на I ступени с помощью материала «Цветные числа» (по Дж. Кюизенеру) сможет, на наш взгляд, не только организовать самостоятельную познавательную деятельность

обучающихся, но и стимулировать её. Важно также и то, что учитель сможет более успешно, как отмечает И. Смолякова, работать над формированием абстрактного мышления учащихся [4, с. 42].

Целью нашего исследования мы определяем изучение основных возможностей применения палочек Кюизенера в освоении младшими школьниками математических понятий и арифметических действий и основных приемов работы с ними.

Материалом выступили продукты учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста ДУО № 44 г. Орши (19 чел.), второй младшей группы (13 чел.) и учащихся двух первых классов ГУО «Средняя школа № 3 г. Орши» (49 чел.), материалы учебников по математике для 1 класса, планы-конспекты учащихся-практикантов Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова специальностей «Дошкольное образование» (13 чел.), «Начальное образование» (12 чел.). Методами исследования выбраны: теоретический анализ литературы, сравнение и обобщение, педагогическое наблюдение, письменный и устный опрос.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 8 учителей СШ №3 г. Орши, 7 воспитателей дошкольного образования.

В процессе наблюдения занятий в детском саду мы установили, что палочки целесообразно использовать на двух основных этапах. На первом – это игровой материал на занятиях в дошкольных учреждениях по формированию элементарных математических представлений детей дошкольного возраста. Так, 71,4% опрошенных нами воспитателей вначале знакомят детей с набором данных палочек, учат строить аппликации, геометрические фигуры, лесенки, поезд, домики, фигурки животных и др. Причем игровые упражнения организуются на практической основе, что позволяет вовлечь ребят в активные игровые действия, вызвать у них интерес. При этом решаются и такие программные задачи, как развитие умений в соотнесении числа и цвета, закрепление порядкового счёта в пределах «10», умений называть «соседей» числа, сравнивать смежные числа, устанавливать логические связи и закономерности, сравнивать предметы по нескольким признакам, формировать представления о разнообразных математических понятиях. В тех группах, где воспитатель в системе организует игровые упражнения с палочками, дети быстро и с удовольствием участвуют в игровых упражнениях. Например, упражнение для старшей группы «Построим лесенки». По заданию воспитателя дети составляют «лесенку» по высоте из шести палочек, чтобы они шли не по порядку. Затем рядом с готовой «лесенкой» предлагается построить другую, чтобы она отличалась по ширине. Достаточно высокую скорость при выполнении данного упражнения показали 15 детей (78,9%).

Во второй младшей группе при выполнении игрового упражнения «Найди свой домик» (закрепление умения соотносить цветную палочку с цифрой) быстро решили задачу только 46,1% детей (6 чел.). Как отмечают воспитатели, палочки помогают в развитии представлений у детей о цвете, величине, ориентировке в пространстве, количестве и счёте. 57,1% педагогов обратили внимание на то, что с помощью игровых упражнений с палочками легче решаются задачи развития математических знаний по разделам «Количество и счет», «Величина», «Форма», «Ориентировка в пространстве». Т.е. игры с палочками являются и развлечением, и способом усвоения математических терминов, знакомства и закрепления цифрового материала, действиями арифметического характера. На наш взгляд, использование палочек Кюизенера обеспечивает создание условий для применения детьми математических знаний на практике: построить поезд из вагонов разной длины, начиная от самого короткого и заканчивая самым длинным.

Посещение и анализ уроков математики в 1 классе как педагогов со стажем от 8 до 23 лет, так и пробных уроков учащихся-практикантов привели нас к некоторым выводам: учителя в меньшей степени используют «цветные палочки», чем воспитатели дошкольных учреждений – только 50% опрошенных. Вместе с тем их регулярно вклю-

чают в практику работы 37,5% школьных педагогов. Таким образом, на втором этапе палочки рассматриваются уже как дидактическое средство обучения математике на I ступени общего среднего образования. Оно носит многофункциональный характер и в значительной мере, как показало наблюдение, помогает младшим школьникам быстро переводить игру красок в числовые отношения, постигать законы мира чисел [3, с. 43].

Мы убедились, наблюдая за учебной работой учащихся, что многофункциональность данного дидактического средства помогает перевести практические внешние действия во внутренний план, создать довольно чёткое представление о понятии, осуществлять дифференцированный подход, развивать у учащихся память, внимание, логическое мышление, мелкую моторику рук, комбинаторные и конструкторские способности. И, как отметили те учителя, которые видят несомненную пользу от работы с палочками, «одновременно развиваются речевые умения, целеустремлённость ребят», дети овладевают умениями обобщать, синтезировать, сравнивать, классифицировать.

С математической точки зрения палочки – это множество, на котором легко обнаруживается отношение эквивалентности и порядка, а также осознаются соотношения «больше на…, меньше на…». Кроме того, формируются действия сложения и вычитания, усваиваются понятия «одинаковая длина», «длиннее», «короче», «целое», «часть» и др.

Мы считаем, что использование цвета помогает учащимся лучше усвоить понятия «чётные и нечетные числа». Предлагается палочки объединить в одно семейство жёлтых, белых, черных, красных, синих. Подбор в одно семейство осуществляется не случайно, а связан с определённым соотношением их по величине. Например, в семейство красных входят числа, кратные двум, а семейство синих включает числа, делящиеся на «3».

Для решения логических задач также целесообразно использовать палочки: при ознакомлении с арифметическими действиями, для освоения приемов устного счета, при освоении деления целого на части. Их можно применять и в качестве условной мерки для измерения предметов.

Кроме того, палочки Кюизинера помогают в обучении языку и развитии речи. С помощью их можно:

– обозначать ударение в словах (например, расставлять ударение на листе бумаги, где напечатаны слова);

– выстраивать схему предложения ритмически (короткая линейка – пауза на запятой, длинная линейка – тире, т.е. длинная пауза, а на точке выставить самую длинную палочку);

– делить слова на слоги (в сочетании с кубиками, на которых изображены буквы) и др.

Таким образом, можно заключить, что палочки Кюизинера, как дидактическое средство полностью соответствует специфике и особенностям математических представлений, уровню развития мыслительных операций детей. В свою очередь, системный подход к использованию палочек Кюизенера позволит наглядно организовать обучение учащихся основным понятиям начального курса математики, обеспечит практико-ориентированный характер математической подготовки на I ступени общего среднего образования.

Список цитированных источников

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. I класс / Минск: НИО, 2017. – 123 с.
2. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. III класс / Минск: НИО, 2016. – 165 с.
3. Бушмакина, Е. В. Использование счётных палочек Кюизенера в работе по формированию математического словаря дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 22.4. – С. 8–10.
4. Смолякова, И. Весёлая математика / Ирина Смолякова // Пралеска. – 2014. – №3. – С. 42–45.

АНАЛИЗ УРОВНЯ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Специфика самого первого этапа организации образовательного процесса в начальной школе заключается в активной работе учителя и учеников со словом, оттенками его значения в речи и в художественном тексте, речевыми способами выражения чувств, переживаний, мыслей.

Параллельно должна вестись работа по обогащению жизненного опыта учеников новыми впечатлениями, знаниями, повышению их культурного уровня и соотнесению состояний, которые испытывают дети, с их словесными обозначениями.

Судить о литературном развитии можно по качеству восприятия ребенком литературных произведений и степени сформированности читательских и эстетически-оценочных умений. В.Г. Маранцман, Г.И. Кудина и З.Н. Новлянская выдвигают целый ряд критериев:

1) начитанность, круг чтения ребенка, мотивы чтения;
2) качество чтения (уровень восприятия литературного произведения и степень сформированности читательских аналитических умений);
3) объем теоретико-литературных знаний и умение пользоваться этими знаниями на практике;
4) литературно-творческие умения.

Уровень литературного развития младших школьников может быть выявлен с помощью комплексной письменной работы. В ней 4 части:

В части 1 выявляется круг чтения ребенка и его потребность в чтении: любимые книги и авторы (нужно обратить внимание, указывает ли ребенок автора книги), предпочтения (стихи или проза, тематика), читательская самостоятельность и активность (сам ли читает ребенок и как часто читает сам), как часто он обращается к книге и с какими целями.

Ответы детей помогают увидеть и их отношение к книге (запоминает ли ребенок авторов, обращает ли на это внимание), тематические и жанровые предпочтения, степень сформированности потребности в чтении и составить индивидуальный портрет ребенка-читателя.

В части 2 выявляется качество самостоятельного чтения и уровень восприятия произведения с помощью анкеты, активизирующей все сферы читательского восприятия и проверяющей практическое владение ученика теоретико-литературными знаниями об изобразительно-выразительных средствах языка и композиции произведения. Ответы ребенка на вопросы и качество выполнения им заданий говорят о степень сформированности у него читательских умений.

В части 3 проверяются теоретические знания о литературных жанрах и умение определять жанр произведения.

В части 4 проверяются литературно-творческие способности и речевые умения учеников.

Анализ анкеты позволяет сделать вывод об уровне литературного развития ученика. Ведущим, основным показателем будет качество самостоятельного чтения, а ответы на остальные вопросы уточнят эту картину, покажут учителю, какие сложности есть у ребенка, что мешает ему качественно воспринимать произведение, на что нужно обратить внимание при дальнейшей работе именно с этим учеником.

В методике пока еще нет четкой картины уровней литературного развития, т.е. не соотнесены между собой показатели по всем четырем критериям. Условно можно говорить о четырех уровнях литературного развития: низком уровне (существенное отставание ребенка от возрастной нормы по всем показателям), среднем (соответствие норме по большинству показателей), выше среднего (соответствие норме в целом и ее опережение по качеству чтения) и высоком уровне (опережение возрастной нормы по все показателям).

На базе ГУО «Гимназия №5 г. Витебска» учащимся 4 класса в количестве 23 человек была предложена анкета:

1. Назови своих любимых писателей и поэтов, их книги.
2. Книги на какие темы ты предпочитаешь читать?
3. Часто ли ты читаешь дома по собственному желанию (варианты ответов: каждый день, 2-3 раза в неделю, раз в неделю, 3-4 раза в месяц, ещё реже)?
4. Тебе больше нравится читать самому или когда тебе читают? Почему?
5. Тебе больше нравится читать стихи или прозу? Почему?
6. Назови книги и их авторов, которые ты прочитал за эту четверть.

Для выявления уровня литературного развития нами была проведена анкета на определение круга чтения и потребности в чтении, задания на проверку теоретических знаний о литературных жанрах и умения определять жанр произведения, в также задание на выявление литературно-творческих способностей и речевых умений учеников.

Обобщив результаты данной работы, учащиеся были распределены на уровни (Рис. 1.)

Рисунок 1 – Уровни литературного развития

Большинство учащихся начальной школы имеют констатирующий уровень восприятия художественного произведения или же уровень персонажа (аналитический). По результатам анкеты их составляют 43,47 % (10 учащихся).

Констатирующий уровень: благодаря более развитому вниманию дети легко запоминают фабулу, восстанавливают поступки героев, пересказывают текст.

Эмоции (впечатления) ребенка, находящегося на констатирующем уровне восприятия, точные и яркие, потому что он уже видит смену настроения в произведении. Но выразить свои ощущения в словах ребенку трудно.

Воссоздание образа подменяется перечислением отдельных деталей или пересказом содержания эпизода. Бывает, что ребенок начинает характеризовать героя вместо того, чтобы рассказать, каким он его себе представляет.

Внимание ребенка с констатирующим восприятием сосредоточено на событиях, их последовательность восстанавливается им легко, но не всегда ребенок понимает связь между ними. Обычно он может объяснить причины отдельных поступков персо-

нажей, но охватить все причинно-следственные связи, принимать во внимание все обстоятельства ему трудно.

Уровень персонажа (или аналитический): данный уровень качественно отличается от предыдущего. Составляет 39,13 % (9 учащихся класса). Ребенок, поднявшийся на уровень персонажа, может сосредоточиться на деталях текста, более внимателен при чтении, его интересуют не только события, но и образы героев. Способность к зрительной конкретизации, достаточно высокая для его возраста, образ, воссозданный маленьким читателем, эмоционально окрашен. Ребенок стремится предугадать события и поступки персонажей, оттолкнувшись от художественной реальности, ребенок с легкостью устремляется в созданную его собственным воображением и начинает приписывать героям свои собственные оценки.

В произведении такого читателя интересуют прежде всего герои. Дети правильно определяют мотивы и результаты поступков персонажей, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения ссылкой на поступки.

Для ученика, заканчивающего обучение в начальной школе, уровень персонажа (аналитический) считается нормой. Если ребенок находится на более низком уровне самостоятельного восприятия художественного произведения, значит, он отстает в литературном развитии. Причины отставания могут быть разными: и несовершенство учебных программ, и плохое обучение, и общее отставание в развитии.

На этапе анализа уровня литературного развития учащиеся изучали: А.С. Пушкин «Вот север, тучи нагоняя…», С. Есенин «Пороша», И. Бунин «Метель», Н. Юркова «Вьюга», Э. Сетон-Томпсон «Чинк», С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», Ю. Яковлев «Рыцарь Вася» и другие.

Эмоциональность, с одной стороны, и достаточно высокое развитие логического мышления дают возможность учащимся выполнить большую часть заданий, но в целом их восприятие произведения нельзя назвать полноценным из-за невнимания к художественной форме произведения. Поэтому мы можем говорить о том, что уровень восприятия – аналитический (или персонажа).

Список цитированных источников:

1. Методика преподавания русского языка в начальных классах. Часть 2. Методика чтения и литературы: Курс лекций. Авторы-сост.: Митина Г.В., Рудкова С.Г. – Биробиджан: Изд-во ДВГСГА, 2007.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ

Лазовская Е.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Проблема математического развития детей младшего школьного возраста обусловлена необходимостью подготовки детей к решению текстовых задач. Одной из приоритетных целей обучения математике является формирование у учащихся осознанного умения решать текстовые задачи, так как именно это умение определяет степень обученности и общей подготовки учащихся.

Цель нашего исследования – изучить применение различных видов интерпретаций текстовых задач. Для этого необходимо проанализировать учебник математики 2-го класса авторов – Г.Л. Муравьёва, М.А. Урбан, изучить виды интерпретаций и раскрыть возможности их использования при решении и составлении текстовых задач.

Для реализации цели исследования изучены труды педагогов, методистов. Исследование выполнено с применением метода обобщения научной литературы, а также эмпирических методов.

Под интерпретацией понимается задание значения (смысла) математических выражений (символов, формул и т. д.). В математике такими значениями служат математические объекты (множества, операции, выражения и т. д.).

Концепция математической подготовки младших школьников осуществляется на основе моделирования. Некоторые понятия приобретаются в процессе работы с учебными моделями. В учебнике математики второго класса используются следующие виды учебных моделей: предметные, вербальные, схематические, символические. Моделирование непосредственно взаимосвязано с использованием интерпретаций, так как они отображают существенные характеристики предметов.

В начальной школе применяются различные виды интерпретаций. Интерпретация может быть в виде предметной иллюстрации, когда множества изображаются с помощью рисунков и предметных картинок. Следующий вид интерпретации – схематическая иллюстрация. Данный вид характеризуется тем, что данные иллюстрируются с помощью геометрических фигур. Также используются схематическая краткая запись, табличная краткая запись, диаграммы и графическая иллюстрация.

Следует сказать и о текстовой краткой записи задачи. Согласно учебным и методическим пособиям к ним решение большинства задач на уроках и дома сопровождается составлением краткой записи, как обязательным элементом процедуры решения. Обучение составлению краткой записи к задачам ведётся через показ образцов. С.Е. Царева подчеркивает, что для того, чтобы научиться решать задачи, полезно научиться строить чертежи к задачам и составлять планы решения по чертежам [1, с. 95].

М.Ю. Мамыкина отмечает, что анализ наглядной интерпретации непосредственно подводит к выбору действия в задаче [2, с. 63-67].

Н.Б. Истомина отмечает, что учащимся необходимо приобрести определенный опыт в соотнесении предметных, схематических и символических моделей, который они смогут использовать при интерпретации текстовой модели [3, с. 216-217].

Исследование показывает, что применение различных видов интерпретаций, способствует развитию умению у учащихся решать текстовые задачи. В процессе составления и применения интерпретаций учащиеся овладевают общими учебными умениями, которые необходимы при решении текстовых задач.

Анализ учебника 2-го класса авторов Г.Л. Муравьёвой и М.А. Урбан показал, что применяются практически все виды интерпретаций. Кроме того, нами проведён представленный в таблице 1 количественный анализ учебника математики 2-го класса, отражающий применение различных видов интерпретаций текстовых задач.

Таблица 1 – Количественный анализ учебника 2-го класса

Вид задачи	Предметная иллюстр.	Текст. краткая запись	Схем. иллюстр.	Схем. краткая запись	Графич. иллюстр.	Диаграммы	Табл. краткая запись
Задачи первого вида	11	3	1	2	4	0	5

Задачи второго вида	4	8	0	0	14	0	3
Задачи третьего вида	2	10	2	1	9	0	0

Общее количество применения различных видов интерпретаций (в процентах) представлено на рисунке 1.

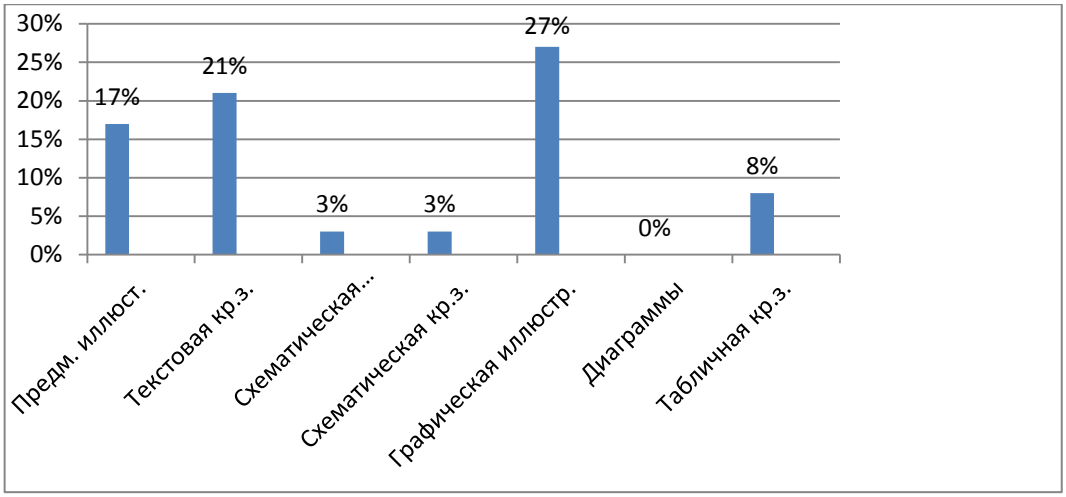


Рисунок 1 – Применение различных видов интерпретаций текстовых задач

По результатам проведённого исследования видно, что больше всего используется графическая иллюстрация (27%). Использование диаграмм при составлении и решении текстовых задач не выявлено (0%).

В связи с этим, у учащихся развивается логическое мышление, воображение, фантазия. Кроме того, формируется познавательный интерес к математике, развивается его творческий потенциал.

При работе с задачей и использовании интерпретаций можно использовать задания вида:

- выбор необходимой интерпретации из представленных вариантов;
- объяснение интерпретации к задаче;
- составление задачи по предложенной интерпретации.

Всё это способствует развитию логического мышления учащихся.

Использование интерпретаций в процессе обучения решению текстовых задач приводит к тому, что учащийся в дальнейшем будет использовать интерпретации в качестве обобщенного способа действия в процессе решения математической задачи любого вида. В связи с этим, не требуется необходимость выработки особых подходов к задачам различных видов.

Таким образом, исследование показывает, что использование интерпретаций играет огромную роль при формировании умений решать текстовые задачи. В связи с

этим, у учащихся развивается логическое мышление, воображение, память, а также, что немало важно, формируется познавательный интерес к изучению математики.

Список цитированных источников:
1. Царева, С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе : учебник / С.Е. Царева. – М. : Академия, 2014. – 496 с.
2. Мамыкина, М. Ю. Работа над задачей : Л. В. Занкова / М. Ю. Мамыкина // Начальная школа. – 2003. – N4 . – С. 63-67.
3. Истомина, Н.Б. Практикум по методике обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение / Н.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 144 с.

ТЭХНАЛОГІЯ ФРАНЦУЗСКАЙ МАЙСТЭРНІ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫЎНЫХ НАВЫКАЎ І САМАКАНТРОЛЮ НАВУЧЭНЦАЎ

Лазоўская К.А., студэнтка 3 курса,
Сідарава Д.Л., студэнтка 4 курса
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Крыцкая Н.В., канд. філал. навук, дацэнт

Фарміраванне камунікатыўных навыкаў з'яўляецца адной з актуальных праблем адукацыі. У сувязі з гэтым у адукацыйным працэсе выкарыстоўваюцца розныя тэхналогіі навучання і выхавання.

Мэта нашага даследавання – вывучыць прымяненне тэхналогіі французскай майстэрні ў пачатковай школе.

Для рэалізацыі мэты даследавання прааналізаваны працы педагогаў, метадыстаў. Даследаванне выканана з прымяненнем метаду абагульнення навуковай літаратуры, а таксама эмпірычных метадаў.

«Французская група новай адукацыі» ўзнікла ў 20-х гадах XX стагоддзя ў Францыі. Спачатку аб'яднанне ўзначальваў Анры Бассіс – вядомы французскі педагог, паэт і драматург, грамадскі дзеяч, а зараз аб'яднанне ўзначальвае яго жонка - Апрануты Бассіс. Група распрацавала тэхналогію «ATELIE», якая ў айчыннай педагогіцы атрымала назву французскіх (творчых, педагагічных) майстэрняў [1].

Педагагічная майстэрня з'яўляецца адной з нестандартных форм правядзення заняткаў. Гэтая майстэрня дапамагае фарміраванню творчай атмасферы на ўроках, развіццю творчых здольнасцяў дзяцей, а таксама развівае цікавасць да вучэбнай дзейнасці. Пры выкарыстанні гэтай тэхналогіі настаўнік абавязаны памятаць, што дзіця з'яўляецца галоўным аб'ектам на ўроку [2]. Менавіта тут усе яго ідэі, погляды і эмоцыі вельмі важныя. У працы майстэрні вельмі важна, каб вучань знаходзіўся ў творчым пошуку. У сувязі з гэтым, вельмі шырока ўжываецца метад спроб і памылак.

Адным з галоўных правілаў майстэрні з'яўляецца: "рабі зыходзячы са сваіх здольнасцяў, інтарэсаў, асабістага вопыту і карэктуй сябе сам".

Галоўны прынцып майстэрні - заданне можа выбраць сам вучань. Калі ў стандартным навучальным працэсе вучань выконвае заданні, атрыманыя ад настаўніка, то ў майстэрні майстар (настаўнік) прапануе некаторыя заданні, а вучань выбірае тое, што яму бліжэй, па яго сілах. Майстэрня ўключае кожнага вучня ў "будаўніцтва" ведаў і накіроўвае на рашэнне творчых заданняў.

Алгарытм французскай майстэрні ўключае ў сябе некалькі этапаў[3].

1. Індукцыя. Сутнасць гэтага этапу ў тым, што адбываецца стварэнне эмацыйнага настрою, які матывуе вучня на творчую дзейнасць. У якасці штуршка да дзей-

насці могуць выступаць словы, якія-небудзь прадметы, мелодыя, малюнак, тэкст. Усё гэта павінна падштурхнуць вучня да ўсведамлення праблемы, праявіць цікавасць да яе. Усе гэтыя "штуршкі" да дзейнасці павінны адпавядаць узросту вучня.

2. Дэканструкцыя. Сутнасць гэтага этапу складаецца ў тым, што "майстар" павінен паставіць дзяцей у цяжкае становішча. Тут вялікая ўвага надаецца працы з матэрыялам, гэта значыць тым "штуршкам", якія выкарыстоўваюцца ў першым этапе працы. Пры дадзенай працы мяркуецца, што вучань ужо будзе пераходзіць да рэальных дзеянняў, афармляць свае думкі ў выглядзе гіпотэз і малюнкаў. Пры гэтым, пры працы ў групах неабходна выслухаць меркаванне кожнага вучня, а пасля гэтага выбраць версію. Неабходна адзначыць, што велізарная перавага аддаецца прымяненню пісьма ў працэсе выканання работы, бо лічыцца, што чалавек ўсведамляе сябе, калі піша.

3. Сацыялізацыя. На гэтым этапе вучні працуюць у групах. Кожная група прадстаўляе свой прамежкавы вынік, а затым канчатковы вынік сваёй працы. Вялікая ўвага надаецца супрацоўніцтву вучняў, сатворчасці. Дзякуючы гэтаму, вучні пераадольваюць камунікатыўны бар'ер.

4. Афішаванне. На гэтым этапе вучні прадстаўляюць свае працы. Асаблівасць у тым, што кожная праца абавязкова вывешваецца на дошку, кожны можа падысці і паглядзець працу кожнай групы.

5. Разрыў. Сутнасць этапу заключаецца ва ўнутраным канфлікце вучня. Гэта прыводзіць яго да таго, што ў навучэнца ўзнікае патрэбнасць даведацца больш па гэтым пытанні. Для таго, каб задаволіць гэтую патрэбнасць, вучань звяртаецца да розных крыніц інфармацыі (энцыклапедыі, кнігі).

6. Рэфлексія - зваротная сувязь. На гэтым этапе вучні ў ходзе гутаркі выказваюць свае пачуцці і перажыванні, якія ўзніклі ў іх у працэсе працы.

Асаблівасцю такой працы з'яўляецца тое, што тут перавага аддаецца не адзнаке настаўніка ("майстра"), а самаацэнцы самога вучня. "Майстар" (настаўнік) не ставіць ніякія адзнакі ў журнал, не каментуе вынікі выкананай працы. Важна, каб вучань сам сябе ацаніў, ўлічваў свае памылкі і быў настроены на паляпшэнне сваіх вынікаў. Настаўнік павінен стварыць атмасферу супрацоўніцтва і ўзаемаразумення. Вельмі важна, каб дзеці былі адкрыты адзін з адным і актыўна ўцягваліся ў дзейнасць.

Па правядзенні майстэрня займае значна больш часу, чым сам урок. Адказы, якія не атрымалі на пытанні на дадзеным этапе, паслужаць матэрыялам для правядзення майстэрняў у наступны раз. Звычайна на правядзенне майстэрні адводзяць два ўрокі.

Неабходна адзначыць, што сам гэты працэс працы і вынікі з'яўляюцца каштоўным матэрыялам для настаўніка, таму што дапаможа яму ў далейшым правільна пабудаваць навучальную дзейнасць. І пры гэтым развіваць у вучнях камунікатыўныя навыкі і самакантроль.

Тэхналогія французскай майстэрні дапамагае фарміраванню камунікатыўных навыкаў і самакантролю праз атмасферу супрацоўніцтва і ўзаемаразумення.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Джуринский, А.Н. Новые технологии в системе образования Франции / А.Н. Джуринский // Советская педагогика. – №4. – 1991.
2. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н.Е. Щуркова // Педагогика. – №2. – 1993.
3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Народное образование, 1998.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ

Маркова А.И.
(г. Витебск, «Средняя школа № 40 г. Витебска»)
Марков А.В.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современный мир, стремящийся к глобализации, невозможно представить без знания иностранного языка. Иностранный язык, в частности английский, плотно вошел в обиход – его знание необходимо для знакомства с культурой и традициями различных народов, изучения компьютерных программ, образовательных и научных материалов, путешествий и беспрепятственной коммуникации с представителями различных стран. По этим причинам изучение иностранного языка занимает особое место в образовательной программе.

Наиболее важной проблемой изучения иностранного языка в условиях общеобразовательной школы сегодня – это сравнительно низкий уровень коммуникации на иностранном языке после окончания обучения. Например, по данным шведского рейтинга Индекса профессионального мастерства английского языка Беларусь занимает 38 место, существенно отставая от Польши, Сербии, Бельгии и других европейских стран [1]. К сожалению, современная программа обучения иностранному языку в школе не уделяет должного внимания важнейшему компоненту – коммуникативной составляющей, делая упор на заучивание сложных грамматических конструкций, которые в повседневной жизни употребляются крайне редко, и изучению отдельных лексических единиц вне коммуникативной ситуации. Целью данного исследования является внедрение новых форм и методов в работе над изучением иностранного языка в условиях общеобразовательной школы.

Материалом для исследования явились уроки проведенные в 3-х, 4-х классах средней школы №40 города Витебск на протяжении 2017-2018 учебного года, а также работы Стивена Крашена по проблемам изучения иностранного языка. Основными, методами исследования явились: теоретические (изучение литературы, анализ данных), практические (составление и проведение уроков) и эмпирические (наблюдение, обобщение педагогического опыта)

Достаточно большое количество людей, которые изучали иностранный язык в школе, признаются, что освоить его у них так и не получилось, а непосредственно в коммуникативном плане они вовсе бессильны и испытывают боязнь перед общением на иностранном языке. Причиной этому могут служить многие факторы: педагогические (несовершенство учебной программы, чрезмерная строгость и требовательность педагогов, недостаток доступных и эффективных форм обучения), психологические (непонимание значимости изучения иностранного языка, отсутствие мотивации к изучению, страх перед неудовлетворительной отметкой) и социально-психологические (боязнь ошибиться, быть высмеянным, потерять авторитет у одноклассников). Стивен Крашен, американский психолингвист, в 80-е годы XX столетия выдвинул, среди прочего, «гипотезу аффективного фильтра», которая заключается в том, что если обучающийся испытывает негативные эмоции при изучении языка, то возможность его эффективного изучения сильно ограничиваются. К факторам, позитивно влияющим на изучение иностранного языка, Крашен относит высокую мотивацию, уверенность в себе и низкий уровень тревожности [2, с. 30-31]. Отрицательные эмоции, в том числе связан-

ные с тревожностью и неуверенностью в своих умениях и навыках создают эмоциональный барьер (как один из видов психологических барьеров), то есть такой личностный настрой, который становится важной преградой на пути к эффективному обучению [3, с. 83-84]. Таким образом, возможность оптимизации и повышения эффективности методов и форм преподавания иностранного языка лежит, в том числе, в психоэмоциональной сфере учащихся.

На уроках английского языка в начальных классах в 2017/2018 учебном году в средней школе №40 города Витебска нами были внедрены музыкальные произведения в качестве формы преодоления языкового барьера на первой ступени обучения. Музыка имеет огромное значение в воспитании и формировании личности ребёнка. Музыкальность формирует эстетический вкус, нравственность и эмоциональное восприятие действительности. Также музыка помогает учащимся выплеснуть свои эмоции, расслабиться. Использование музыкальных произведений не только улучшает настроение и эмоционально самочувствие ребёнка, но и формирует музыкальную культуру учащегося. (4, с. 574). Музыкальные композиции различных стилей и направлений постоянно сопровождают учащегося в быту: дома, в транспорте, во время культурно-массовых мероприятий и т.д., поэтому они плотно входят в повседневную жизнь и воспринимаются её как неотъемлемая часть. Таким образом, внедрение музыкальных композиций в урок иностранного языка в начальной школе позитивно сказывается на социально-эмоциональном состоянии учащихся: позволяет принимать активное участие в учебном занятии, не опасаясь неправильного ответа и негативной реакции педагога и одноклассников [5, с. 47].

Внедрение музыкального материала в учебное занятие по иностранному языку имеет ряд существенных положительных моментов:

– психологическая раскрепощённость учащихся. Использование музыкальных произведений позволяет в целом улучшить атмосферу во время учебного занятия, расслабить и раскрепостить учащихся, улучшить настроение и т.п.;

– знакомство с культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка. Аутентичные музыкальные произведения содержат информацию, характерную для страны изучаемого языка: о национальных праздниках, традициях народов, совершении традиционных обрядов. Это позволяет учащимся глубже понимать лингвокультурологические аспекты языка, что повышает эффективность его изучения;

– улучшение навыков работы в коллективе. Музыка и пение позволяют учащимся работать в группах: петь, выполнять ритмические движения. Это оказывает позитивное влияние на сплачивание коллектива, улучшает навыки командной работы, обучая нести ответственность за общий результат.

– работа над фонетической грамотностью. Аутентичный музыкальный материал озвучивается носителем языка, за которым учащиеся повторяют текст, тем самым совершенствуя навыки правильного произношения.

Внедрение музыкального материала в учебные занятия по английскому языку показало хороший результат уже через несколько месяцев: помимо активного формирования правильного произношения и получения новых знаний о культуре англоязычных стран, важнейшим результатом стало постепенное устранение психологического барьера. Учащиеся позитивно отреагировали на появление музыкального материала на учебных занятиях – пение и ритмические движения под музыку сделали атмосферу на учебном занятии более непринуждённой. Учащиеся поют хором, не боясь совершить ошибку, а значит, раскрепощаются и ведут себя естественно. Также стоит отметить, что переключение на музыку во время учебного занятия повышает мотивацию учащихся, которые слушают песни с удовольствием и желанием. В начале второй четверти, то есть через два месяца после начала внедрения, эмоциональный барьер, связанный со

страхом ошибки, исчез почти у 80% учащихся: подавляющее большинство учеников не стесняются давать ответы и пробовать говорить на иностранном языке.

Таким образом, внедрение музыкальных композиций на английском языке во время учебного занятия оказывает позитивное влияние на знание учащихся и на атмосферу урока. Также учащимся намного легче запоминать слова, положенные на музыку, чем просто заучивать лексику, которая не вызывает у них никаких ассоциаций. Просто напевая запоминающуюся мелодию, учащиеся впоследствии легко вспоминают содержание песни. Поэтому внедрение музыкального материала в урок иностранного языка не только положительно влияет на атмосферу урока и помогает преодолевать психологический барьер учащихся, но и формирует грамматическую лексическую и фонетическую грамотность. Исполняя песни, учащиеся знакомятся с культурой и традициями страны изучаемого языка, при этом полностью погружаясь в языковую среду. Не следует забывать и о том, что использование песен на уроке иностранного языка, несмотря на все положительные стороны, не может быть единственным методом обучения. Для успешности освоения иностранного языка необходим также комплекс упражнений направленных на развитие различных видов деятельности учащихся в языковой среде.

Список цитированных источников:

1. The world's largest ranking of countries and regions by English skills [Electronic resource] // Education First, English Proficiency Index. – Mode of access: https://www.ef.com/ca/epi/. – Date of access: 26.01.2019.
2. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. D. Krashen. – California : Alemany Pr, 1982. – 212 p
3. Чаплина, Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.И. Чаплина. – Курск, 2006. – 260 л.
4. Аджимуратова, Л.М. Влияние музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников / Л.М. Аджимуратова // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 573-575.
5. Новикова, Ю.В. О роли песни на уроках иностранного языка и практике её использования [Электронный ресурс] / Ю.В. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 40. – С. 46–48. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/56898.htm/. – Дата доступа: 28.01.2019.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Морозова Е.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук. доцент

В Кодексе Республики Беларусь об образовании (ст. 18) указано, что целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [3]. Поэтому одной из важных задач системы образования Республики Беларусь является выявление и развитие творческих учащихся.

Городу Полоцку, колыбели белорусской государственности, в 2014 году по инициативе ЮНИСЕФ было присвоено звание (шестому в Беларуси) города, дружественного детям. В городе реализуются многочисленные проекты с участием учащихся младшего возраста, проводятся творческие конкурсы и фестивали [5]. Педагоги применяют различные формы работы, связанные с развитием творческих способностей школьников как на уроках, так и во внеклассной работе.

Недооценка данных видов деятельности не способствует продуктивной работе, связанной с развитием творческих способностей школьников. Средством, позволяю-

щим соединить в единое целое знания, умение и навыки младших школьников, является использование различных форм и видов внеклассной деятельности: индивидуальная (занятия в кружках различной направленности.); групповая (участие в хоровом, танцевальном и т.д. коллективах). Перечисленные виды внеклассной работы направлены на развитие творческих способностей учащихся.

Теоретическое обоснование процесса формирования творческих способностей учащихся заложено в работах ученых В.А. Большаковой, И.П. Волкова, Л.В. Карповой, Д.Б. Лихачева, В.А. Сластенина, Б.М. Теплова, А.В. Хуторского.

Рассмотрим особенности трактовки понятия «творческие способности» (Табл. 1).

Таблица 1 – Анализ понятия «творческие способности»

Фамилия, инициалы	Определение
Большакова В.А	сложные личные качества, отражающие способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности, а также позволяющие оказывать поддержку в творческой самореализации другим людям [1].
Волков И.П.	способности к неординарному мышлению, умению видеть проблемы, анализировать события, явления и находить в них закономерности [2, с.231].
Карпова Л.В.	интегративное, динамическое образование, включающее когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты, формирующееся на основе творческих задатков и определяющее успешность выполнения любой деятельности, носящей творческий характер [6].
Сластенин В.А.	глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения [7, с.576].
Теплов Б.М	индивидуальные и психологические особенности личности, благодаря которым можно отличить одного человека от другого [8, с.311].
Хуторской А.В	креативные качества личности, входящие в интегративное понятие креативности, которое составляет наряду с когнитивными качествами сущность выделенных исследователем эвристических способностей [9].

Проанализировав различные формулировки понятия «творческие способности», можно сформулировать рабочее определение как индивидуальные качества личности, характеризуемые высоким уровнем познавательной деятельности, способностью анализировать и синтезировать полученные знания с последующей передаче их другим членам социума.

Более подробно остановимся на теории развития творческих способностей в исследованиях Д.Б. Лихачева. Ученый определяет развитие творческих способностей по следующим параметрам:

1. Развитие наблюдательности, речевой активности, памяти, воли воображения, анализ фактов;
2. Создание ситуаций, позволяющих раскрытию индивидуальности ученика;
3. Организация исследовательской деятельности в познавательном процессе [4, с.4].

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод. Процесс по стимулированию интересов и развитию способностей школьников должен происходить

в условиях целенаправленной работы с учетом интересов и потребностей учащихся. Внеклассная работа – одна из форм образовательной деятельности, где наиболее полно происходит выявление и развитие творческих способностей школьника. Главная педагогическая задача заключается не только в развитии общих способностей учащихся, а также реализации личности ребенка в определенных видах деятельности.

Список цитированных источников:

1. Большакова, Л. А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. – 2002. – №2. – с 12.
2. Борзова, В.А. Развитие творческих способностей у детей / В.А. Борзова, А.А. Борзов. – М.: Самара, 2014. – 231 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об Образовании Статья 18. Воспитание в системе образования / Kodeksy – by.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/18.htm. – Дата доступа: 29.01.2019.
4. Лихачев, Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников / Д.Б Лихачев. – М.: Просвещение, 2000. – 219 с.
5. Полоцку присвоен статус «Город дружественный детям» / unicef.by [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.unicef.by/press-centr/8.html. – Дата доступа: 30.01.2019.
6. Развитие творческих способностей младших школников во внеучебной деятельности / Dissercat.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostei-mladshikh-shkolnikov-vo-vneuchebnoi-deyatelnosti. - Дата доступа: 29.01.2019.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших пед. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
8. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: 2014. – 311 с.
9. Хуторской, А.В. Структура эвристических способностей учащихся / eidos.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm. – Дата доступа: 28.01.2019.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Прудникова Е.М., магистрант,
Нефедович А.В., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Развитие познавательного интереса является одной из актуальных проблем современной образовательной школы. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществление её практикой обучения.

Актуальность данной проблемы объясняется тем, что методика и практика обучения все больше обращаются к личности обучающегося. Обучение и образование стали все более глубоко рассматривать вопросы как готовить человека, с сформированной в нем общественной личностью творца, строителя нового общества.

Анализ литературы по вышеназванной проблеме обнаружил определённый дефицит исследований, связанных с развитием познавательного интереса младших школьников. У истоков этих исследований стояли М.Н. Волокитина, М.Ф. Морозов, Г.И. Щукина, И.В. Дубровина. Противоречие между желанием ребёнка учиться в школе, и спустя некоторое время реальным нежеланием идти в школу из-за отсутствия мотивации, было исследовано в трудах Ю.К. Бабанского, Л.М. Фридмана, И.Ю. Кулагиной, Р.В. Овчаровой и др. Эти исследования заложили основу для дальнейшего изучения данной проблемы. В силу большой социальной и познавательной важности и сложности эта проблема продолжает оставаться одной из центральных в современной дидактике и практике обучения.

Актуальность нашего исследования заключается в следующем: учитель должен найти путь, с помощью которого, добиваясь полноценного усвоения учащимися школьной программы, обеспечивать развитие их познавательных возможностей, не допуская при этом перегрузки.

Интерес к изучению проблемы формирования познавательного интереса в истории методики преподавания различных предметов выкристаллизовывалась постепенно под влиянием требований жизни.

Сегодня проблема интереса всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся, что позволяет творчески работающим учителям, воспитателям успешно формировать и развивать интересы учащихся, обогащая личность, воспитывать активное отношение к жизни.

Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является имманентно присущим человеку от рождения.

Опираясь на огромный опыт прошлого, на специальные исследования и практику современного опыта, можно говорить об условиях, соблюдение которых способствует формированию, развитию и укреплению познавательного интереса учащихся, в том числе и младших школьников.

В практике обучения русскому языку сложились вполне определённые виды творческих работ. Вместе с тем нельзя не отметить, что в понятие «творческая работа» отдельные учителя, методисты, психологи вкладывают разное содержание.

Одни рассматривают понятие творческой деятельности чрезмерно широко. Так, 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 [4]. Некоторые авторы творчеством ученика считают даже подчёркивание суффиксов.

Другие, в частности Н.Д. Левитов, суживают это понятие. Под творческой он предлагает понимать такую деятельность, в результате которой приобретается нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [2].

И.Т. Огородников усматривает элементы творчества учащихся прежде всего в раскрытии ими новых сторон изучаемых явлений, в высказывании своих суждений, в использовании более совершенных методов решения поставленных вопросов [3]. «Творческая деятельность учащихся, – пишет Б.П. Есипов, – не ограничивается лишь приобретением нового, она включает создание нового» [1].

Мы придерживаемся точки зрения тех авторов, которые считают главным признаком творческих работ учащихся высшую степень их самостоятельности, которая применительно к русскому языку.

Творческие упражнения организуются и проводятся по-разному, поскольку различен характер усваиваемых школьниками занятий, умений и навыков творческой, практической деятельности. Однако все видам творческих упражнений присущи общие этапы работы и дидактические приёмы их подготовки и проведения.

На всех этапах познавательной деятельности школьников важное место занимает работа с книгой. В последние годы объём понятия «книга в учебном процессе» заметно расширился.

Среди видов работ, связанных с творческим использованием материалов учебника, можно выделить такие группы:

1) Виды работ частично творческого характера:

- составить предложение по опорным словам, на заданную тему, разных конструкций,

- дописать предложения,
- восстановить текст,
- составить ответы на вопросы,
- озаглавить рассказ,
- составить элементарное описание,
- провести элементарный анализ композиции текста,
- сопоставительный анализ художественных и научных текстов.

2) Виды работ с творческой основой: составь устный рассказ на тему, из данных предложений, по картине, рассказ в связи с прочитанным, по впечатлениям или наблюдениям, с использованием языкового материала, развёрнутый рассказ, связный рассказ по плану, рассказ о герое, изложение по тексту, сжатый, подробный с элементами описания, с заменой лица, с элементами рассуждения, изложение по началу и концу.

3) Виды работ творческого характера: написать сочинение по картинкам, сочинение с грамматическим заданием, с элементами сравнительной характеристики, подготовить доклад, написать сказку, составить сценарий, сочинение-рассуждение, сочинение с элементами описания, сочинение-миниатюру.

Познавательная деятельность учащихся в обучении, какой бы характер она не носила, какой бы активной она ни была, всегда должна направляться и организовываться учителем. Часто учитель там, где возможно придать деятельности творческий характер, ограничивается воспроизведением, что снижает интерес и активность учащихся, не формирует у них творческого отношения к изучаемому.

Познавательный интерес младших школьников часто неустойчив. Ребёнок может испугаться творческого задания, его непривычной для школьника формулировки. Поэтому начинать следует с простых заданий, постепенно переходя к более сложным. Выполнение творческих заданий требует большой подготовительной работы.

Актуальность нашего исследования 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.

Творческие работы учащихся способствуют укреплению и повышению познавательных интересов учащихся, развитию их творческого мышления, индивидуальности каждого школьника. Несмотря на это, давать задания творческого характера надо осторожно, постепенно переходя от воспроизводящих работ к воспроизводяще-творческим, и затем к творческим работам.

Творческие работы по русскому языку, как и другим школьным предметам, служат уже не столько цели овладения учебным материалом, сколько цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развития у них инициативы и творческого подхода к решению конкретных вопросов; они учат высказывать свою точку зрения, выбирать и находить способ действия.

Использование на уроках русского языка творческих заданий дает эффективные результаты в том случае, если в ее организации соблюдаются систематичность и непрерывность. Принцип систематичности и непрерывности направлен на последовательное формирование познавательных интересов младших школьников.

Младший школьный возраст – благоприятный период для умственного развития детей, усвоения ими научных знаний, способов учебной деятельности, проявления познавательной актвности в учении. Умственное развитие ребёнка предполагает прежде всего формирование познавательных интересов. Среди различных видов деятельности младших школьников познавательная отличается разнообразием содержания, форм, методов и приёмов. Через неё ребёнок познаёт мир, приобретает знания.

Организуя систематическую познавательную деятельность, учитель имеет возможность влиять на интересы детей, развивать у них творческие способности. Особен-

ность познавательной деятельности состоит в том, что она занимает промежуточное место между учебной и внеклассной работой, являясь как бы мостиком, соединяющим учёбу и досуг. С одной стороны, в ней совершенствуются и накапливаются знания, с другой – она позволяет заполнить досуг детей общественно ценным содержанием.

Выявить способного ребёнка – лишь начало пути. Необходимо педагогически грамотно развивать его способности, вселяя в него веру в собственные творческие силы.

Условия развития творческих способностей

- Создать для ребёнка безопасную психологическую среду.
- Поддержать у него способности к творчеству.
- Быть терпимым к странностям ребёнка.
- Помочь ему создать собственную систему ценностей.
- Формировать у него социальные эмоции и нравственные чувства.
- Помочь справиться с разочарованиями.

Познавательная деятельность многообразна. Она включает в себя получение сведений об окружающей природе; общественных, культурных, спортивных и других событиях в мире; знакомство с жизнью и деятельностью замечательных людей; изучение природных объектов и т.д.

В соответствии с психологическими особенностями младших школьников познавательный материал должен быть эмоционально окрашенным, красочно оформленным, с элементами занимательности. И в то же время он должен содержать сведения и факторы, выходящие за рамки учебных программ.

Развивая познавательные и творческие способности учащихся, учитель решает следующие образовательные задачи:

- ✓ делает доступной, понятной и увлекательной предлагаемую совместную деятельность взрослых и детей;
- ✓ реализует потребности учащихся;
- ✓ развивает их воображение, внимание, память, эмоционально-волевую сферу;
- ✓ учит вдумываться в значение и смысл слова, развивает мышление и речь;
- ✓ знакомит с разнообразными сведениями об окружающем мире.

Предлагаемые творческие задания по русскому языку можно использовать как на уроках, так и при подготовке школьников к олимпиадам, на факультативных занятиях.

Сегодня проблема интереса всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся, что позволяет творчески работающим учителям, воспитателям успешно формировать и развивать интересы учащихся, обогащая личность, воспитывать активное отношение к жизни.

Познавательный интерес – значительный фактор обучения, определяющий мотив учебной деятельности школьника, то очень важно знать его проявления, признаки, по которым можно судить о наличии его у учащихся, о том, какие стороны, приёмы обучения вызывают интерес, какие оставляют его нейтральным, а какие вовсе гасят интерес к учению.

Список цитируемых источников:

1 Есипов, Б.П. Самостоятельные работы учащихся на уроке / Б.П. Есипов. – Москва: Учпегиз, 1961. – 239 с.

2 Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 427 с.

3 Огородников, И.Т. Актуальные проблемы повышения эффективности урока / И.Т. Огородников // Народное образование. – 1973. – № 4. – С. 21–22.

4 Панфилова, Т.С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе / Т.С. Панфилова. – Москва: Учпедгиз, 1960. – 84 с.

РОЛЬ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Саченко Т.М, студентка 4 курса,
Горбачева О.А, студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Выразительное чтение играет большую роль в системе развития речи младших школьников. Особое значение приобретают занятия выразительным чтением в начальных классах, где происходит процесс усвоения детьми литературного языка.

Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатством родного языка. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в своё речевое развитие. Наиболее важные ступени в овладении речью приходится на детский возраст – его дошкольный и школьный периоды. Задача учителя начальных классов – совершенствовать речь ребёнка, обогащать его словарный запас, развивать и повышать культуру речи и всех его выразительных возможностей, ибо речь – это важная и широкая сфера деятельности человека.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом обстоятельств: вниманием действующей программы к культуре звучащей речи как неотъемлемому качеству образованного человека; ясное и точное высказывание школьника может строиться только при наличии точного и отчётливого представления, понятия, знания окружающей действительности.

По проблеме выразительного чтения существует масса публикаций. Методисты, занимавшиеся вопросами выразительного чтения, подчёркивали значение работы над интонационной стороной звучащей речи. Так, в методике чтения Е.А. Адамович формулируются определённые требования к выразительности чтения. В своих работах она придаёт большое значение самостоятельным поискам нужной выразительности в процессе глубокого осмысления каждого слова в отдельности и содержания в целом. Та же мысль прослеживается в работах В.И. Яковлевой и Н.Н. Щепетовой. По их утверждению для достижения выразительности чтения рекомендуются такие средства, как выделение логических центров, соблюдение паузы, окрашивание читаемого соответствующей интонацией и др.

Но, несмотря на свою большую значимость и имеющие отдельные разработки специалистов по данной проблематике, не решены до конца вопросы по формированию качеств полноценного навыка чтения, в том числе навыков и умений выразительного чтения.

Для того чтобы читать выразительно, необходимо владеть определёнными умениями. Они базируются на анализе текста и интонационных средствах речевой выразительности. Эту точку зрения высказали известные теоретики и методисты Т. Завадская, В. Найдёнов, М. Качурин, К. Станиславский, Г.В. Артоболевский, Л.А. Горбущина, которые считали, что основой выразительного чтения являются понимание смысла, «видение» и сопереживание. «Только зная цель повествования (т.е. куда оно идёт и зачем всё это рассказывается) и образно представляя содержание в своём воображении, чтец сможет вовлечь слушателей в круг тех событий, о которых идёт речь, сделать их «сопереживателями» этих событий» [1]. Необходимо расшифровать эти умения, чтобы ребёнок знал, что же такое выразительное чтение, и на каждом этапе обучения ставить перед ним определённую задачу, в соответствии с которой отбирались упражнения для выработки выразительного чтения.

Выразительным принято называть чтение, при котором исполнитель с помощью специальных языковых средств передаёт своё понимание и свою оценку читаемого.

Подготовительный этап в овладении навыками выразительного чтения и рассказывания – овладение техникой речи и литературным произношением. Словесное

ударение и правила орфоэпии являются условием овладения навыками выразительного чтения и литературного произношения.

Ясность и чистоту произношения вырабатывают систематическими упражнениями в артикуляции, т.е. в приобретении стереотипов движения органов речи, нужных для произнесения тех или иных звуков. Эти упражнения помогают также устранять неповоротливость губ, скованность челюстей, вялость языка, шепелявость, картавость (лёгкие случаи), торопливость, замедленность и некоторые другие недостатки речи.

Артикуляцию звуков речи совершенствуют на уроках русского языка в курсе фонетики. Знание фонетики помогает правильно выполнять упражнения по дикции. Упражнения по исправлению произношения вначале проводятся под контролем учителя. Учащиеся овладевают ими, подражая произношению педагога, в дальнейшем, когда навыки будут достаточно устойчивы, исправлением недостатков речи учащиеся занимаются самостоятельно.

Звуки речи являются «природной материей» языка; без звуковой оболочки не может существовать язык слов. Норма произнесения звуков, составляющих слова и сочетания слов, должна соответствовать фонетической системе. Так, говорящий на русском языке различает основные звуки (фонемы), их качества, изменения в определённых положениях и сочетаниях.

Орфоэпия имеет большое практическое значение. Правила орфоэпии, как и орфографии, имеют целью, минуя все индивидуальные особенности речи, а также особенности местных говоров, сделать язык наиболее совершенным средством широкого общения.

Речь учителя, чтение художественных произведений должны быть безукоризненными: дети усваивают речь имитационным способом, по подражанию. Неверно усвоенная произносительная форма речи с трудом поддаётся исправлению. Из этого следует, что необходимо создавать такую речевую среду, которая способствовала бы развитию произносительных умений и навыков. Речь учителя – одно из самых необходимых условий создания речевой среды, благоприятствующих усвоению родного языка.

Выразительное чтение – неотъемлемая часть любого урока в начальной школе. Оно оказывает огромное влияние на общее развитие учащихся. А также способствует повышению культуры устной речи, формированию поэтического вкуса, помогает воспринимать художественное произведение как произведение искусства!

Выразительное чтение содействует умственному, нравственному и эстетическому развитию учащихся, а также развивает их художественные способности.

Для того чтобы читать выразительно, необходимо владеть определёнными умениями. Они базируются на анализе текста и средствах речевой выразительности. Все средства речевой выразительности находятся в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга.

Главное средство речевой выразительности – интонация. Интонация не выражает сути фразы, она является результатом глубокого проникновения читающего в текст. Поэтому необходимо учить детей нужной интонации.

Роль выразительного чтения состоит в том, что оно позволяет почувствовать особенности речевого выражения (стилистические, жанровые, изобразительные), что особенно важно для младших школьников.

Использование разнообразных форм работы над произведением, владение самого учителя навыками выразительного чтения помогут в разрешении данной проблемы.

Список цитированных источников:

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – М., 1972.
2. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1991.

РАБОТА С ПОСЛОВИЦАМИ В СИСТЕМЕ УРОКОВ ЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА

Смирнова Л.С., студентка 4 курса,
Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Нередко для уроков русского языка и литературного чтения педагоги в качестве языкового материала выбирают пословицы. Это неудивительно, ведь русские пословицыявляются достоянием народа, они складывались исторически и обобщили в итоге коллективный опыт и общую народную мудрость.

Пословицы – это своего рода почва для творчества, новых идей и задумок педагога. В данной статье мы хотели бы рассмотреть некоторые варианты использования пословиц, привести примеры возможных заданий и фрагментов уроков.

1. Фрагменты уроков с заданием на сопоставление пословицы с сюжетными рисунками, анализ содержания, рисование собственных рисунков к пословице.

Задание «Найди домик» на сопоставление пословицы с сюжетным рисунком. На доске в столбик записаны пословицы (Дерево ценят по плодам, а человека по делам. Делу время, а потехе час. Без труда не выловишь и рыбку из пруда), рядом расположены сюжетные рисунки (Рис.1).

Рисунок 1 – Домики для пословиц

Дети, давайте поможем найти пословицам их домик? Как же понять, в каком домике живёт пословица? (Дети приходят к выводу, что каждый рисунок показывает то, о чём говорится в пословице)

В домике с какой крышей живёт первая пословица? (Домик№1) Почему вы так решили? Как вы понимаете эту пословицу? (Дерево ценят за то, что оно даёт вкусные плоды, а человека ценят за хорошие поступки. Если дерево будет слабым, не будет цвести, засохнет, то оно станет ненужным, так и человек, который совершает плохие поступки или не делает ничего полезного, становится никому ненужным)

В каком домике поселилась пословица под номером два? (Домик №3) А как вы догадались? Что такое потеха? Что значит делу время, а потехе час? (Это значит, что на развлечения, отдых (потеху) времени нужно затрачивать значительно меньше, чем на работу, занятие с пользой (дело))

Вы уже догадались, в каком домике живёт третья пословица? (Домик №2) А как вы понимаете пословицу? (Чтобы выловить рыбку, сделать что-то, нужно приложить усилия, постараться)

Фрагмент урока с заданием на сопоставление сюжетного рисунка с известными пословицами с включением работы с тематическими группами пословиц.

Ребята, нам с вами пришло письмо: «Дорогие ученики, жителям страны знаний очень нужна ваша помощь! Кто-то заколдовал все пословицы и превратил их в картины. Нужно спасти как можно больше пословиц. Пожалуйста, помогите!»

На доске располагаются три иллюстрации (Рис. 2).

Рисунок 2 – Сюжетные рисунки

Как вы думаете, пословицы о чём скрываются под первой картиной? (Пословицы о маме) Давайте вспомним пословицы о маме.

А какие пословицы превратились в эту картину? (Пословицы о хлебе) А какие пословицы о хлебе вы помните? (Хлеб – всему голова. Будет день – будет хлеб. Не хлебом единым жив человек. и т.д.)

Что же изображено на третьей картине? (Лес, осень) Значит нам нужно вспомнить пословицы о лесе и осени! (Лес богаче царя. Лес и вода – брат и сестра. Осень – погод восемь. и т.д.)

Если данная работа вызывает затруднения, то стоит упростить её. Например, раздать детям заранее подготовленные карточки с пословицами по выбранным темам. Для большего интереса можно расположить их не по темам, а вразброс. А затем попросить детей выбирать из предложенного списка подходящие и обосновывать свой выбор.

Фрагмент урока с рисованием иллюстраций к пословице.

Ребята, мы с вами уже рисовали иллюстрации к сказкам, стихотворениям. А как вы считаете, можно ли нарисовать иллюстрацию к пословице? А давайте вместе с вами попробуем это сделать. Вспомните какую-нибудь пословицу и изобразите её, а потом мы попробуем по вашему рисунку догадаться, какую пословицу вы изобразили.

Такая работа позволит активизировать изученный материал, а также будет интересна младшим школьникам благодаря игровому компоненту.

Фрагмент урока с заданием на редактирование пословиц.

Ребята, у нас на доске пословицы! Давайте их прочитаем. А что это произошло с нашими пословицами? Кто-то перепутал в них все слова. Мы сможем помочь пословицам распутаться?

Дети предлагают варианты, которые обсуждаются коллективно. Пословицы могут быть записаны в рабочие тетради. Можно предложить детям самостоятельно распутать и записать, а потом обсудить.

3. Фрагменты уроков с анализом готового текста с включением пословиц (выбрать из ряда предложенных).

Ребята, у вас на парте лежат карточки с текстом. Давайте его прочитаем (Читает учитель, затем кто-то из детей, либо только один из учащихся).

Летом Маша приехала к бабушке в деревню. У Машиной бабушки был большой сад и огород. Однажды вечером бабушка сказала внучке: «У меня завтра много работы в саду: мне нужно собрать яблоки для варенья».

«Я сама соберу все-все яблоки, а потом помогу приготовить варенье!» – пообещала девочка. Утром бабушка и Маша пошли в сад. Бабушка начала собирать ябло-

ки. Маша сорвала одно яблоко, съела его. Потом девочка увидела красивую бабочку и стала её ловить. Вскоре Маша решила, что она и вовсе устала. Тем временем бабушка собрала большую корзину яблок. Посмотрев на внучку. Она спросила: «Машенька, а где же твои яблоки?»

На доске написаны пословицы. Не спеши языком, спеши делом. Сделал дело – гуляй смело. Поспешишь – людей насмешишь.

Прочитайте пословицы про себя и подумайте, какие из них могли бы подойти к нашему рассказу? В какую часть рассказа мы можем встроить пословицу под номером 1? А как можно дополнить рассказ, чтобы подошла пословица под номером 2?

Ребята, сегодня вам предстоит работа в парах. Я раздам вам карточки с текстом. Прочитайте его, обсудите, как можно озаглавить текст.

Однажды мама сказала Вите и Тане, что завтра они пойдут в зоопарк. Для этого нужно пораньше встать и собраться. Таня утром встала рано, умылась, позавтракала, даже оделась сама. А Витю мама долго не могла разбудить. Когда мальчик поднялся с кровати, то времени оставалось совсем немного. Витя стал бегать по всему дому, искать свои вещи, на ходу доедал бутерброд. Вышла семья из дома. Посмотрела Таня на Витю и расхохоталась: «Витя, ты же рубашку наизнанку надел! А ботинки правый с левым перепутал!»

Ребята, а как вы думаете, бывает ли такое на самом деле? А случалась ли с вами подобная ситуация? Какая пословица могла бы оказаться в этом тексте? Давайте выберем такие пословицы. (Пословицы записаны на доске) Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Делу – время, потехе – час. Поспешишь – людей насмешишь. Кто из героев мог бы произнести эту фразу?

Ребята, однажды с Петей и Лёшей приключилась история. Хотите узнать, какая история? Тогда слушайте внимательно.

Мальчики с дедушкой пошли в поход. Они поставили палатку, а потом по просьбе дедушки стали собирать ветки для костра. Петя ходит, заглядывает под каждое дерево, ищет в траве. А Лёша идёт и распевает песню. Пришли они к палатке. У Пети в руках целая охапка хвороста, а Лёша ничего не принёс.

Как вы думаете какая пословица могла бы оказаться в моей истории? Труд кормит, а лень портит. Песней поля не вспашешь. Дело мастера боится.

Необходимо использовать воспитательный потенциал пословиц. Для этого важно проанализировать пословицу вместе с детьми, помочь учащимся понять смысл пословицы и представить то, о чём они могут написать в своём сочинении.

- Ребята, сегодня вы сможете стать настоящими писателями! На доске есть тема вашего будущего произведения. Давайте прочитаем её (Доброе дело два века живёт).

Дети, а как вы думаете, что значит «доброе дело два века живёт»? () Да, смысл этой пословицы в долговечности доброй славы. Человек может даже не задумываясь совершит хороший поступок, поможет кому-либо и поступок по времени может займет минуты, а окружающие будут помнить об этом года.

А вы совершаете добрые дела? Случалось ли вам сделать добро, о котором долго помнили? (А вы помните добрые дела, которые люди делают для вас?

Я предлагаю вам подумать, что бы вы хотели написать в своём сочинении. Может быть, вы вспомните о добром деле, которое кто-то сделал для вас, или доброе дело, которое вы сделали кому-то. А может быть, это дело сделал ваш друг или знакомый, а потом рассказал вам.

Мне будет очень интересно прочитать ваши рассказы. Я желаю вам успехов в написании работы!

- Тема сочинения «Мои друзья». Ребята, как вы думаете, важны ли для человека друзья? А зачем нужно дружить?

Я согласна с вами! Друзья действительно играют большую роль в жизни человека. Настоящий друг никогда не оставит в беде и придёт на помощь.

Ребята, я предлагаю вам в своём сочинении использовать пословицы о друзьях и дружбе. А какие пословицы вы знаете?

Дети вспоминают пословицы, учитель записывает их на доске (например, Дерево держится корнями, а человек друзьями. Крепкую дружбу и топором не разрубишь. Не имей сто рублей, а имей сто друзей).

Мне кажется, что эти пословицы украсят ваши сочинения! Пусть каждый из вас напишет такое сочинение, которое порадует ваших друзей!

- Ребята, все вы любите своих мам, правда? У меня появилась идея: а почему бы нам не написать сочинение о наших мамах? Посмотрите на доску. Сердце матери лучше солнышка греет.

Как вы думаете, что значит эта пословица? Вы согласны с тем, что мамино сердце согревает нас своим теплом и лаской? А давайте так и назовём наше сочинение! Что бы вы хотели написать о своей маме? А может, у вас есть история, которую вы любите вспоминать? Можете ещё раз прочитать тему сочинения и подумать о своей маме.

Важно, чтобы работа с пословицами проводилась систематически и в условиях различных контекстов. Анализ пословиц не только способствует расширению словарного запаса и развитию богатства речи, но и помогает учащимся почувствовать тонкости семантики выражений, уловить еле заметные связи между смыслами пословиц.

Необходимо совместно с учащимися наблюдать за тем, как меняется смысл пословицы в зависимости от особенностей восприятия. Например, пословица «Старый друг лучше новых двух». Да, вероятно, человек, с которым ты знаком давно может быть надёжнее многих других, с которыми ты знаком относительно недавно. Но если этот человек тебя подвёл или предал, то совсем необязательно он будет лучше новых знакомых.

Работа с пословицами помогает детям, которые только учатся взаимодействовать с окружающими, взглянуть на отношения между людьми и предметами иначе, под другим углом, что открывает широкие возможности для осуществления воспитательных задач.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ ГЛАГОЛОВ ПО АКСИОЛОГИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ

Смирнова Л.С., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Глагол как часть речи имеет категориальное значение процессуальности, т.е. называет действие, процесс, отношение, состояние субъекта или объекта в динамике. Умение человека точно охарактеризовать подобные понятия посредством употребления определённого глагола основывается, в частности, на его словарном запасе. Чем больше объём лексикона, тем больше вероятность, что речевой акт будет способствовать его точному восприятию.

В процессе коммуникации нередко обнаруживается скудность языковых средств, необходимых для выражения отношений между людьми. Чаще всего говорящие ограничиваются общими оценочными суждениями: неплохо, хорошо, положительно, негативно, плохо, любит, не любит и так далее. Это свидетельствует о том, что

в активном словаре человека отсутствует огромный пласт лексики, который призван помогать человеку точно излагать свои мысли и чувства.

Глаголы русского языка можно классифицировать по различным параметрам. Например, по лексическому значению выделяют глаголы-движения, глаголы-состояния, глаголы-мышления и другие. По нашему мнению, использование данной, довольно обобщенной классификации не будет достаточно эффективно в плане решения конкретной задачи совершенствования коммуникативной компетенции в области обогащения лексикона глаголами, характеризующими человеческие взаимоотношения.

Для систематизации работы по развитию словарного запаса мы решили создать собственную классификацию глаголов на основании обобщённых аксиологических категорий. Выражение общечеловеческих ценностей с помощью языка непосредственно связано с индивидуальными особенностями восприятия каждого человека. Именно ценностный аспект стал центральным при рассмотрении данной темы.

К основным аксиологическим категориям можно отнести добро, зло, справедливость, честность, свободу, любовь. В качестве классификационных категорий нами были выбраны следующие: «свобода и ответственность», «добро и зло», «страдание и сострадание», «долг и совесть», «честь и достоинство», «смысл жизни и счастье», «любовь и дружба».

Пользуясь экспериментальным синтаксическим словарём под редакцией Л.Г. Бабенко, мы выбрали глаголы, подходящие для описания отношений между людьми, затем распределили их в соответствии с ценностными категориями, разработанными ранее. Результаты данной работы представлены на таблице 1.

Таблица 1 – Классификация глаголов по категориям

Категории	**Глаголы**
Свобода и ответственность	влиять, владеть, вмешивать, возбранять, внушать, выбирать, давить, зависеть, запрещать, командовать, лишать, морить, ограничивать, подгонять, подчинять, убеждать, угнетать, указывать, требовать
Добро и зло	бесить, бить, благоволить, бранить, враждовать, грозить, губить, ехидничать, злить, злорадствовать, накидываться, одобрять, раздражать, тиранить
Страдание и сострадание	жалеть, жертвовать, изводить, издеваться, измучить, направлять, прощать, сострадать
Долг и совесть	бороться, бросать, врать, воспитывать, выручать, договариваться, дурить, ждать, защищать, лгать, льстить, обманывать, подводить, подставлять, помогать, спасать, чтить
Честь и достоинство	благодарить, вознаграждать, даровать, доносить, заслужить, оскорблять, осмеивать, отстаивать, предавать, принижать, соперничать, уважать, унижать
Смысл жизни и счастье	беречь, вдохновлять, воодушевлять, восхищать, изумлять, мечтать, радовать, удивлять, ценить, приручать, верить
Любовь и дружба	влюблять, дорожить, дружить, заботиться, ладить, ласкать, лелеять, любить, недолюбливать, ненавидеть, полагаться, понимать, скучать

В зависимости от того, какая из категорий претендует на отражение в речи, могут быть выбраны для лексической работы соответствующие глаголы. Ценностно ориентированная классификация глаголов может быть использована в образовательном

процессе, на уроках, предполагающих анализ художественных текстов, с целью характеристики взаимоотношений персонажей.

Обогащение лексикона на основании ценностных категорий открывает простор для воспитательных возможностей, позволяет анализировать не только значения слов, ситуации употребления, а также мотивы речевого поведения людей, причины выбора определённых лексических единиц.

Часто коммуникатору бывает непросто отобрать языковые средства для точного выражения своих мыслей. Для учащихся начальных классов эта задача является ещё более трудной в силу относительно небольшого речевого опыта, что усложняет подбор слов для выражения мыслей в соответствии с речевой ситуацией, и недостаточного объёма активного словаря.

На уроке литературного чтения предполагается следующая работа, основанная на аксиологической классификации. На этапе подготовки к уроку перед изучением конкретного произведения учитель проводит тщательный анализ и классификацию по ценностным категориям языковых единиц, выражающих взаимоотношения между конкретными персонажами художественного произведения. В зависимости от того, какая из категорий представлена наиболее широко, выбирается одна основная категория, которая будет тщательно анализироваться совместно с учащимися в течение урока.

Также на этапе подготовки учитель может составить синонимический ряды к выбранным глаголам-отношениям, подобрать антонимические пары, чтобы вместе с детьми проследить за изменением отношений между героями того или иного произведения.

После ознакомления с литературным текстом необходимо провести беседу по следам прочитанного. В течение беседы детям задаются вопросы типа «А как этот герой относится к другому?», «Как можно сказать иначе?» и так далее. Таким образом, совместно с детьми составляется синонимический ряд к конкретным словам-отношениям, заданным учителем. Важно, чтобы учащиеся не нарушали границы значений, не путали смысл слов, например, «люблю» и «уважаю». Тогда целесообразно предложить детям прочитать определение слова из словаря и подумать, подходит ли это слово к конкретной ситуации.

Далее можно продолжить рассуждение о том, как меняется отношение героя на противоположное или, напротив, как оно усугубляется и принимает более грубые формы.

Немаловажно явление амбивалентности, которое демонстрирует разносторонность суждений в связи с индивидуальными особенностями восприятия того или иного выражения. Например, известное выражение о том, что нужно уметь делиться, быть щедрым имеет также и оборотную сторону. И тогда встают вопросы: «Каковы границы щедрости?», «Когда это качество переходит в крайнюю форму расточительства?»

На уроке, пользуясь аксиологическими категориями, отражающими человеческие ценности, можно прорабатывать аспект «двусторонности» суждений, влияния внешних обстоятельств и личностных особенностей на отношения между людьми.

Таким образом, классификация глаголов-отношений в соответствии с ценностными категориями способствует развитию коммуникативной компетенции младших школьников, обогащению их словарного запаса существенной с точки зрения этики лексикой, что предполагает осуществление воспитательной работы в плане межличностного взаимодействия учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Стабровская Д.А, учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Журавлёва Л.А., преподаватель

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. При встречах, расставаниях с близкими и дорогими людьми мы желаем им доброго и крепкого здоровья, так как это – основное условие и залог полноценной и счастливой жизни. Здоровье помогает нам выполнять наши планы, успешно решать основные жизненные задачи, преодолевать трудности, а если придется, то и значительные перегрузки. Доброе здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает ему долгую и активную жизнь.

Организация здоровьесберегающего учебного процесса стала в настоящее время приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения. Цель обучения, основанного на принципах здоровьесберегающей педагогики, – сохранить здоровье школьников в процессе обучения, сформировать необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни. Таким образом, целевые установки предполагают не только использование образовательных технологий, направленных на формирование ЗОЖ у школьников, но и такую организацию учебного процесса, которая способствовала бы сохранению и укреплению здоровья ребенка. Только при определенной организации учебного процесса возможно решение одной из задач здоровьесберегающей педагогики - исключение переутомления учащихся, сохранение работоспособности [3, с.75].

В настоящее время педагоги и методисты ведут активные поиски дидактических средств, которые могли бы сделать процесс обучения похожим на хорошо отлаженный механизм. Об актуальности такого подхода к образованию – технологического, с которым методисты, педагоги обращаются к новым для них понятиям – педагогические технологии, технологии обучения, образовательные технологии.

Определить понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» представляется корректным, исходя из «родового» понятия «образовательные технологии». Если последние отвечают на вопрос «как учить?», то логичным окажется ответ: так, чтобы не наносить вред здоровью субъектов образовательного процесса - учащихся и педагогов. Технология проектируется исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат. Поэтому проектирование здоровьесберегающей образовательной среды мы рассматриваем в качестве важнейшего элемента работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся [2, с.315].

Важнейшей целью внедрения ЗОТ в образовательный процесс является формирование культуры здоровья. Именно на это должны быть в значительной степени направлены усилия школы и семьи, с учётом приоритета в данном вопросе воспитания над обучением. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться. Психологическая основа этого - мотивация на ведение здорового образа жизни [1, с.128]. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни. Как добиться успеха в жизни, как не стать жертвой алкоголя или наркотиков - приобщившись к культуре здоровья, за ответами на все эти вопросы ребёнок, обращается именно к учителю, специалисту. И тогда полученная от них информация имеет максимальные шансы быть использованной на практике. Круг замыкается: обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий, как основного инструмента педагогической работы составляют единое целое - дорогу к здоровью.

Фундаментальный принцип педагогической тактики состоит в том, что не учитель должен «навязывать» ученику информацию (в любой форме – фактов, правил, закономерностей, советов, нравоучений), а ученик должен запросить её у учителя и получить требуемый ответ. То есть задача учителя – научить учащегося спрашивать. А для этого необходимо сформировать у него интерес, мотивацию к познанию, обучению, осознание того, что именно он хочет узнать, готовность и умение задавать (сформулировать) вопрос.

Во-первых, постановка вопросов – это проявление и тренировка познавательной активности, а она тесно взаимодействует с адаптационной способностью, умением и готовностью находить оптимальные варианты решения в различных ситуациях, включая и те, которые представляют риск для здоровья.

Во-вторых, это показатель включённости ученика в обсуждаемую проблему и, следовательно, хорошего уровня его работоспособности (в состоянии утомления, безразличия и т.п., учащиеся вопросов не задают).

Наконец, в-третьих, это показатель адекватно развитых коммуникативных навыков: застенчивый, «закомплексованный», боящийся учителя ребёнок вопросов задавать не будет, в результате возрастает багаж непонятного учебного материала, что ведёт к переутомлению и снижению интереса к обучению. Конечно, это резко отражается на успеваемости. Таким образом, можно заключить, что количество и качество задаваемых учеником вопросов служит одним из индикаторов его психофизического состояния, психологического здоровья, а также тренирует его успешность в учебной деятельности.

Творческий характер образовательного процесса – крайне необходимое условие здоровьесбережения. Включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализации той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда – неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе [4, с.19].

Как правило, возможности для реализации творческих задач достигаются использованием на уроках и во внеурочной работе активных методов и форм обучения. В качестве примера эффективных и доступных форм работы можно привести дискуссию, психолого-педагогический тренинг. Кроме того, в структуру обычного урока можно внести изменения с целью повышения учебной активности и укрепления здоровья:

– - совершенствование двигательной активности: применение физкультминуток; свободное передвижение по классу в учебных целях; групповые формы работы, требующие выхода из-за парты; применение дыхательной гимнастики, пальчиковой гимнастики.

– - использование нестандартных приёмов обучения чтению, письму, рассказу с применением комплекса зрительных приёмов; побуждение к зрительно-двигательной активности в пространстве [3, с.76].

Цель такого обучения – приостановить развивающееся в процессе учебных занятий торможение в коре головного мозга, предотвратить утомление, дать разрядку умственному напряжению, формировать интерес к учению с помощью разнообразных форм работы, что содействует улучшению восприятия учебного материала

Важный принцип здоровьесбережения состоит в оценке учителем того, какой ценой для здоровья конкретный учащийся, с учётом всех его индивидуальных особенностей и состояния здоровья, должен расплатиться за полученные на уроке знания, умения, навыки. «Цена обучения для здоровья» - вот тот критерий, который при использовании здоровьесберегающих технологий служит учителю мерилом допустимости тех или иных педагогических воздействий[4, с.20].

Обязательным элементом здоровьесберегающей организации урока в соответствии с современными требованиями являются физкультминутки. С позиций здоровьесбережения польза от простого выполнения нескольких физических упражнений или гимнастики для глаз минимальна, если при этом учитываются три условия.

Состав упражнений физкультминутки должен зависеть от особенностей урока (какой это предмет, в какой вид деятельности были включены учащиеся до этого, каково их состояние и т.д.).

Обязательным является эмоциональная составляющая физкультминутки. Во всех случаях занятие должно проводиться на положительном эмоциональном фоне.

Учителю, проводящему физкультминутки, необходимо выработать для каждого класса 2-3 условных вербально-поведенческих знака, позволяющих быстрее и эффективнее переключать школьников в другой режим деятельности [1, с.129].

Таким образом, учитель, в процессе обучения и проведения воспитательной работы, должен уметь и стремиться приводить примеры, отмечать закономерности, связанные с вопросами здоровья, возможностями его сохранения и укрепления, использовать в работе здоровьесберегающие технологии, своим личным примером показывать стремление к ведению здорового образа жизни. В этом же русле должна строиться одна из сторон работы педагога с родителями учащихся. Соответственно, учитель должен быть подготовлен к такой работе. И не только по популярным брошюрам на тему здоровья, но и умением использовать здоровьесберегающие технологии на своих уроках, чтобы превратить школу в место, где грамотно заботятся о здоровье учащихся.

Список цитированных источников:

1 Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит издат центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
2 Сластенин, В.А. Психология и педагогика. / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М., 2004. – 480 с.
3 Киколов, А.И. Обучение и здоровье. – М.: Высшая школа,2005.– 200 с.
4 Змановский, Ю.Ф. Воспитываем детей здоровыми. – М., 2009.– 170 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ)

Сыромолот В.В., студентка 4 курса
Акуленко А.И., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Развитие лингвокультурологической компетенции младших школьников является одной из первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

Лингвокультурологическая ориентация в обучении требует от учителя приобщить учащихся не только к знанию слова, но и к феномену материальной и духовной культуры, в которой отражается история народа, его менталитет в культурно-исторической среде, формирующей языковую личность.

Сегодня с особой остротой актуализируется значимость лингвокультурного образования, обеспечивающего духовно-нравственное становление личности, формирование лингвокультурной самоидентификации как необходимой составляющей ее мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру.

В связи этим актуальной становится проблема взаимодействия языка и культуры, так как именно с культуры начинается духовное общение людей, понимание и со-

трудничество народов, а общение культур актуализируется в общении личностей, основным средством которого выступает язык.

В современном образовании собое внимание необходимо уделять лингвокультурологическому воспитанию младшего школьника, так как в этом возрасте ребенок восприимчив к усвоению моральных знаний, которые являются регулятором духовно-ориентированного поведения, его мотивов.

Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологи и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [2, с.28].

В центре внимания лингвокультурологии является человек, рассматриваемый как носитель языка и культуры, его фоновые знания, национально-специфические, поведенческие нормы, делающие его представителем данной культуры. Проблемы, касающиеся функционирования и изучения языка в многоязычном обществе, рассматриваются на фоне общей картины языковой ситуации, компонентами которой являются статус языка, языковая политика, языковые компетенции, ценностные ориентации носителей языка, составляющие языковой портрет социума.

Проблема подготовки младших школьников лежит на стыке филологии, психологии и педагогики. Ученик должен обладать обширными знаниями общего характера, определенными личностными характеристиками, такими как инициативность, способность работать в коллективе, наряду с умениями и навыками, формирование и развитие которых в системе возможно лишь при последовательном методичном подходе к подготовке младшего школьника. Основным недостатком нынешней подготовки является трудность в формировании целостной системы знаний учащихся. Поэтому необходимость обращения к лингвокультурологическому аспекту образования продиктована временем, языковой, точнее лингвокультурной, ситуацией, сложившейся в нашем обществе [1, с. 79].

Особое место в системе обучения родному языку занимает лингвокультурологическая компетенция. Профессор Владимир Васильевич Воробьев определяет лингвокультурологическую компетенцию как систему знаний о культуре, воплощенную в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, которые регулируют коммуникативное поведение носителей этого языка.

Для подготовки младшего школьника необходимо создать педагогические условия, позволяющие максимально приблизить педагогические пространства к культуре страны – носителя языка, что и позволит сформировать лингвокультурологическую компетенцию – совокупность системно организованных интеллектуальных, рефлексивных, коммуникативных, моральных начал, которые позволяют успешно осуществлять деятельность в широком культурном, социальном, экономическом контекстах; сплав, предполагающий наличие навыков, в котором сочетаются квалификация, способность работать в группе, инициативность, социальное поведение, любовь к риску.

Лингвокультурологическая компетенция подразумевает знания семантических особенностей лексики, идиоматических выражений, их семантики в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказывать на собеседника; это совокупность усвоенных знаний о системе культурных ценностей, культуре, воплощённой в изучаемом русском языке, и способность оперировать этими знаниями в практической деятельности.

Посредством упражнений, содержащих лингвокультурологический материал, учитель сможет помочь созданию языковой картины мира, познакомить с лексикой, фразеологизмами, текстами, отображающими культуру белорусского народа. Процесс формирования лингвокультурологических понятий на уроках русского и белорусского

языков тесно связано с воспитанием любви к родной культуре, уважительным отношением к языкам и культурам других народов, приобщением их к мировой культуре.

Пословица – малый жанр устного творчества; вошедшая в речевой оборот форма изречения. Она укладывается в одно грамматически и логически законченное предложение. Ей свойственны предельная краткость и простота. Несмотря на это, она отличается большой содержательностью, представляет собой четкое суждение, ясное выражение определенной мысли, обобщение, вывод из жизненных наблюдений и социально-исторического опыта народа [3, с. 56].

Познавательная ценность пословиц определяется прежде всего многообразием сведений, которые в них сообщаются. Пословицы дают представление о воззрениях и взглядах народа, о его понимании явлений действительности. Это философский жанр: в пословицах содержится немало важных заключений о закономерностях развития природы и общества.

Пословичный материал используется при изучении различных тем в качестве демонстрационного материала. Но, прежде чем выполнить задание, учащимся предлагается объяснить смысл пословиц.

Подробнее остановимся на разнообразных видах работ с использованием пословичного материала.

1. Разъяснение смысла предложенных пословиц.
2. Иллюстрирование пословиц.
3. Инсценирование пословицы. Группа учащихся показывают заранее подготовленную пантомиму на тему пословицы. Остальные учащиеся отгадывают ее.
4. Подборка пословиц к произведению. Можно подобрать одну пословицу, раскрывающую основную мысль произведения. А можно – несколько, для работы над текстом произведения.
5. Подборка или распределение пословиц на определённую тему (о добре и зле, о природе, о дружбе, о труде…).
6. Сочинение по пословице.

На уроках необходимо уделять больше внимания «внутренним ресурсам» слова, знакомить учащихся с его динамикой, цветовой гаммой, что формирует у школьников позитивное личностное отношение к слову – концепту.

Подход к изучению слова должен быть комплексным: не только со стороны лингвистики, но и со стороны мышления и логики. Концептная методика предполагает изучение слова как целого мира, закодированного в звуках и буквах, рассмотреть слово в единстве его различных характеристик [4, с. 18].

Слово должно рассматриваться с точки зрения интерпретации концепта в фольклоре, художественной литературе, различных словарях, музыке, живописи, искусстве.

При работе над словом на уроках используется метод ассоциаций и аналогий, метод построения полей-смыслов, рисование образа слова. Для более полного погружения в концепт используются интегрированные уроки, которые позволяют рассмотреть слово с различных сторон.

Работу над пословицами и поговорками можно проводить с опорой на следующие методические рекомендации:

1. Усвоение понятия и смысла пословиц и поговорок младшими школьниками будет наиболее эффективно, если их изучение будет проходить в определенной системе, учитывающей программу, возрастные особенности, уровень подготовки учащихся, преемственность и последовательность в изучении пословиц и поговорок. Основным приемом обогащения словарного запаса учащихся начальных классов пословицами и поговорками является воспитание у них постоянного внимания и познавательного интереса к родному языку.

2. Введение пословиц и поговорок в минутку чистописания позволяет учащимся не просто механически повторять образец букв и их элементов, а создавать определенный образ для каждой буквы. Работа становится интереснее и позволяет учащимся узнать что-то новое.

3. Составление пословиц и поговорок из разрозненных частей (слов или словосочетаний). Этот вид работы проводится на уроке для того, чтобы вызвать познавательный интерес у учащихся, повысить их актив-кость.

4. Составление мини-рассказов по пословицам и поговоркам.

5. Подбор синонимов и антонимов к пословицам и поговоркам.

6. Выделение пословиц и поговорок из устной и письменной речи других людей или литературных героев. Учителю необходимо оказывать ученикам помощь в виде подсказок, особенно в первом классе.

7. Особое место на уроке по обогащению активного словаря младшего школьника занимает использование приема иллюстрирования. Учащиеся иллюстрируют по выбору одну из нескольких изученных на уроке пословиц или поговорок. Учителю важно помнить о том, что подбор пословиц и поговорок для такого рода работы должен быть очень тщательным, так как не всякую пословицу или поговорку можно проиллюстрировать.

8. Особый интерес у младших школьников вызывает работа по соотнесению пословицы и поговорки с определенными жизненными обстоятельствами из собственного опыта.

9. Составление словаря, включающего пословицы и поговорки. Особое внимание в начальной школе следует уделять художественному оформлению тетрадей с пословицами и поговорками.

Постоянная, систематическая работа в школе над пословицами и поговорками обогащает речь учащихся. Они учатся собирать народные изучения, классифицировать их по темам, анализировать смысл пословиц и поговорок, понимать их обобщающий характер. Изучение мудрых, образных народных афоризмов обогащает речь учащихся, повышает их грамотность, способствует воспитанию эстетического вкуса.

Язык народа – клад неисчерпаемый. Следует раскрыть школьникам красоту языка народных песен, сказок, пословиц, загадок, научить их видеть свежесть и выразительность, необходимо воспитывать у детей уважение к живому народному языку – сокровищнице народной мудрости.

Устранить отмеченные недостатки в работе с пословицами и поговорками поможет введение в практику работы учителей разнообразных приёмов и методов работы, учёт возрастных особенностей детей, постепенное увеличение доли самостоятельности, использование сборников пословиц и поговорок русского народа. Это позволит сделать работу более увлекательной для детей и повысит уровень усвоения материала по данной теме, повысить воспитательные возможности пословиц и поговорок.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в определении системы педагогических воздействий с целью формирования лингвокультурологической компетенции младших школьников.

Список цитируемых источников:

1. Горецкий, В.Г. Народное творчество / В.Г. Горецкий // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 46.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский дом «Академия», 2001. – 208 с.
3. Полякова, А.В. Линия УМК "Русский язык. 1-4 классы". (Система развивающего обучения Л.В. Занкова) / А.В. Полякова. М.: Дрофа, 2010.
4. Рахимов, А.З. Роль развития лингвокультурологической компетенции в формировании личности / А.З. Рахимов // Классный руководитель. – 2013. – №6. – С. 78-83.

О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРУГА ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Титова А.А., учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Пашкевич Л.С., преподаватель

В XXI веке дети перестают читать книги, они больше заинтересованы в современных технологиях. Видеопродукция начинает постепенно вытеснять книгу из поля зрения читателя. Визуальное искусство оказалось более дееспособным, быстрее доносит информацию до потребителя, печатный текст отстаёт в этом отношении. Компьютер, Интернет сделали невероятную «карьеру» буквально за несколько лет. Наблюдается резкое снижение рейтинга гуманитарной культуры и литературы на шкале общественного признания. Развитие средств массовой информации, теле- и интернет-коммуникаций, появление новых форм досуга негативно влияют на отношение к классике, в том числе литературной. При этом книга чаще рассматривается как источник информации, а не носитель культурных и нравственных ценностей. В последнем своём качестве книга всё чаще вызывает недоверие, так как ассоциируется с устаревшей идеологией. Если ещё полвека назад литература стояла в центре культуры, то теперь лидирующее положение занимают электронные медиа.

В связи с этим возрастает роль учителя начальных классов в воспитании вдумчивого и серьёзного читателя, любящего книгу и литературу в целом. Цель его – обеспечить младшим школьникам знание книг из доступного круга чтения, выработать у них привычку, а затем потребность самостоятельно и осмысленно выбирать и систематически, по всем правилам читать те детские книги, которые им нужны и интересны.

Для того, чтобы осуществить эту цель, став учителем, я обратилась к изучению вопроса о том, как систематизировать круг чтения младших школьников. В этом мне помогают такие дисциплины профессионального компонента, которые я изучаю в колледже, как «Мировая детская литература», методики преподавания русского и белорусского языка в начальных классах и другие.

Так каким же должен увидеть каждый ребёнок 6-9 лет возможный круг своего чтения, чтобы выбрать для себя то, что необходимо ему?

Детских книг, конечно, величайшее множество. Детской литературе не менее десяти веков. Но любое множество человек давно научился представлять во всех деталях и во всём разнообразии с помощью такого универсального средства, как систематизация объектов.

Как будущие учителя начальных классов мы обязаны дать детям общее представление о возможном и доступном для них в их возрасте круге чтения. А для этого необходимо освоить основные параметры систематизации детских книг, чтобы, воспользовавшись ими, научиться самим и обучить своих будущих питомцев уверенно и быстро находить в этом множестве то, что нужно им и нужно именно сейчас.

Детская литература, адресованная младшим школьникам, прежде всего систематизируется по эпохам её создания и по странам, краям, областям, где жили те люди, опыт которых передан в книгах.

Усилиями исследователей в конце XX века круг современного младшего школьника может быть представлен следующим образом:

- IX – XVII вв.;
- XVIII в.;
- I половина XIX в.;
- II половина XIX в. – начало XX в.;
- 30-е – 80-е гг. XX в.;
- конец XX в. – начало XXI в.

Круг чтения современного младшего школьника может и должен разграничиваться по целому ряду признаков:

– по признаку формы того словесного выражения опыта, который заложен в книге, а именно: детские книги в стихах и в прозе;

– по признаку приоритета образности или понятийности в осмыслении явлений окружающего мира: литература художественная и научно-популярная;

– по признаку главенства веры и знания: литература духовная и светская;

– по признаку обязательности и избирательности при чтении и изучении: литература учебная и для свободного чтения;

– по признаку повторяемости издания: литература периодическая (газеты и журналы) и собственно книги.

Все признаки, по которым может быть систематизирован круг детского чтения, перечислить почти невозможно, так как подходов к выделению основы для систематизации этих книг бесконечное множество.

Особый интерес у младших школьников способны вызвать книги, герои которых такие же школьники, как они сами, например: «Витя Малеев в школе и дома» Н. Носова. Для детей младшего школьного возраста непреходящую ценность имеют книги С. Лагерлеф «Приключения Нильса с дикими гусями», Р. Киплинга «Маугли», А. Экзюпери «Маленький принц».

Особое место в книжном собрании для детей младшего школьного возраста принадлежит Библии, а также «Мифам Древней Греции», без чтения которых невозможно понять великие произведения искусства, созданные на их сюжеты. Так, младшим школьникам адресована книга «Вавилонская башня и другие библейские предания». Особую ценность имеют переиздания детской Библии. Для выборочного чтения можно рекомендовать младшим школьникам познакомиться с книгой Н. Куна «Легенды и мифы Древней Греции» или книгой В. и Л.Успенских «Мифы Древней Греции».

Получить информацию о лучших книгах для детей помогут учителям специальные указатели литературы. Фундаментальным справочником является трехтомник «Писатели нашего детства. 100 имен». К уникальным библиографическим пособиям можно отнести и детскую литературную энциклопедию «Я познаю мир: Литература», где каждый очерк о писателях заканчивается рубрикой «Листая страницы» со стихами, сказками, рассказами или отрывками из произведений данного автора.

Особо следует остановиться на книге А.И. Дубровской «Детям о писателях». Это пособие для учителей начальных классов общеобразовательной школы рекомендовано Научно-методическим центром учебной книги и средств обучения МО РБ.

Приобретённые нами первоначальные профессиональные знания о круге чтения современного младшего школьника без постоянных усилий с нашей стороны, к сожалению, могут поблёкнуть, устареть и перестать помогать в работе. Нельзя «замереть» на достигнутом уровне знаний и умений, перестав заниматься самообразованием.

Список цитированных источников:

1. Александров, В. П. Твоя союзница, учитель: Беседы о современной советской литературе / В.П. Александров. – М., 1989.
2. Кудина, Г.Н. Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. 1 класс. Вып.14. / Г.Н. Кудина. – Томск: Пеленг, 1994.
3. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение / Н.Н. Светловская. – Москва: Academia, 1999. –248 с.
4. Автухович, Т.Е. Мировая детская литература / Т.Е.Автухович. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 328с.
5. Светловская, Н.Н. Внеклассное чтение в 1 классе / Н.Н. Светловская, Н.Н. Джежелей. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
6. Светловская, Н.Н. Внеклассное чтение во 2 классе / Н.Н. Светловская, Н.Н. Джежелей. – М.: Просвещение, 1983.
7. Светловская, Н.Н. Внеклассное чтение в 3 классе / Н.Н. Светловская, Н.Н. Джежелей. – М.: Просвещение, 1983.

К ПРОБЛЕМЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Унтон-Короткина Н.Г.,
учитель начальных классов ГУО «Гимназия № 9 г. Витебска».
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Во течение жизни человеку приходится постоянно решать острые неотложные задачи. Возникновение таких проблем означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, непонятного, непредвиденного, скрытого. Исходя из этого требуется более глубокое познание мира, открытие в нем все новых и новых процессов взаимоотношений людей и вещей. Мышление потому и необходимо, что в ходе жизни и деятельности каждый человек наталкивается на какие-то новые неизвестные свойства предмета.

Под мышлением понимается высшая ступень познания человеком действительности. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир [1, с. 235]. Мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов. Операции мышления: *сравнение и сопоставление, обобщение, абстракция, конкретизация, классификация и сериация* [2, с. 28].

Одним из важных направлений в обучении детей младшего школьного возраста является наличие полноценного умственного развития детей, связанного с формированием устойчивых познавательных процессов, умений и навыков мыслительной деятельности. Следовательно, для успешного обучения ребенка в школе необходимо четко понимать сам мыслительный процесс, структуру и уровень сформированности каждого из его элементов.

Исходя из этого, мы провели констатирующий эксперимент по методу кластерного анализа [3, с. 145]. Его цель – на основе усвоения семантических отношений в лексических группах определить уровень сформированности речевых операций. Испытуемыми являлись учащиеся первых классов (возраст 6 – 7 лет) ГУО «Гимназия №9 г. Витебска» (49 человек).

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в комфортной для него обстановке в игровой форме. Испытуемым предъявлялось 34 карточки стимульного материала. Эксперимент проводился в несколько этапов, которые не были выделены для испытуемых и проходили последовательно друг за другом. Детям предлагалось выбирать карточки по заданным инструкциям. Выбранный стимульный материал и ответы детей экспериментатор заносил в протоколы исследования.

При обработке полученных результатов использовались специальные критерии, по которым сформированность мыслительных операций распределялась по трём уровням: высокий, средний и низкий. Все результаты, полученные в ходе проведения эксперимента, можно представить в виде сводной таблицы 1.

Таблица 1 – Сводная таблица результатов исследования по методу кластерного анализа

Операция	Уровень развития	Кол-во в %
Конкретизация	Высокий	92%
	Средний	8%
	Низкий	–
	Высокий	86%

Абстрагирование	Средний	14%
	Низкий	–
Сравнение	Высокий	67%
	Средний	25%
	Низкий	8%
Обобщение	Высокий	45%
	Средний	30%
	Низкий	25%
Классификация	Высокий	15%
	Средний	49%
	Низкий	36%
Сериация	Высокий	10%
	Средний	8%
	Низкий	82%

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента по проверке усвоения семантических отношений в лексических группах на основе метода кластерного анализа было выявлено следующее: операция обобщения – на высоком уровне у 45%, на среднем уровне у 30%, на низком у 25% испытуемых; операция классификации – на высоком уровне у15%, на среднем уровне у 49%, на низком уровне у 36% испытуемых; операция сериации – на высоком уровне у 10%, на среднем уровне у 8%, на низком уровне у 82% испытуемых. Исходя из этого можно сделать вывод, что мыслительные операции обобщения, классификации и сериации требуют работу по формированию высокого уровня по всем параметрам. Что поспособствует успешному обучению не только на первой ступени общего среднего образования, но и на последующих этапах образования.

Список использованных источников:

1. Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский. – М.: Молодая гвардия, 1973. – 224 с.
2. Оксенчук, А.Е. Основы теории речевой деятельности: методические рекомендации / А.Е. Оксенчук – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 51 с.
3. Унтон, Н.Г. Уровень сформированности мыслительных операций у детей предшкольного возраста как предпосылка успешного освоения начального курса русского языка / Н.Г. Унтон //Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы: материалы международной научно-практической конференции, 16 – 17 марта 2017 г. Вып. 4 / отв. ред. Г.В. Березкина; Мин-во образования и науки РФ; Смол. гос. Ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2017. – С. 144 – 150.

ФАРМІРАВАННЕ Ў НАВУЧЭНЦАЎ І-й СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ НАВЫКУ ЧЫТАННННЯ МОЎЧКІ

Шахалевіч К.А., стуэнтка 3 курса
(г. Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна)
Навуковы кіраўнік – Канцавая Г.М., канд. філал. навук, дацэнт

Чытанне моўчкі – неабходны кампанент у навучанні чытанню, так як правільна пастаўленае маўклівае чытанне садзейнічае развіццю самастойнасці вучняў І ступені агульнай сярэдняй адукацыі пры ўспрыманні і засваенні імі таго, што яны чытаюць.

Тэарэтычнае і практычнае абгрунтаванне праблемы фарміравання навыку чытання моўчкі выкладзена ў працах М. І. Жынкіна, А. А. Андрэева, Л.М. Засорынай [1; 2; 3].

У сувязі з сучаснымі патрабаваннямі авалоданне асновамі тэхнікі чытання моўчкі на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі павінна адбывацца паралельна з навучаннем чытанню ўслых. У кнізе «Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах» Г.І. Ліпкіна і М.І. Амарокава апісалі тры асноўныя этапы авалодання чытаннем: аналітычны, сінтэтычны і аналітыка-сінтэтычны. Менавіта на апошнім этапе, на думку аўтараў, калі сінтэз слова ажыццяўляецца на аснове аналізу яго элементаў, у дзяцей развіваецца ўменне чытаць самому сабе [4]. Аўтары адзначаюць, што чытанне моўчкі – гэта чытанне для сябе, і характарызуецца яно выбарачнасцю, бо «.. чытач імкнецца праверыць дакладнасць зрокавага ўспрымання менавіта тых частак тэксту, якія асабліва важныя для разумення яго зместу» [4]. Характэрнымі асаблівасцямі чытання моўчкі з'яўляюцца актывізацыя такіх працэсаў, як разуменне, запамінанне і засваенне прачытанага, рост тэмпу чытання ў параўнанні з чытаннем услых. «Чытанне моўчкі – гэта чытанне «вачыма», пры якім знешнія моўныя рухі адсутнічаюць. Шэпт ці варушэнне губамі сведчаць аб пераходным этапе ад чытання ўслых да чытання моўчкі» [5]. Менавіта чытанне шэптам часцей за ўсё можна заўважыць на ўроках у першым класе. Т.У. Молачава адзначае, што пры чытанні моўчкі псіхафізіялагічны механізм спрашчаецца, так як працэсы перапрацоўкі інфармацыі сканцэнтраваны толькі на тым, што чытаецца, а ў працэсе яе выдачы няма неабходнасці. На думку аўтара, пры чытанні моўчкі тэмп зрокавага ўспрымання павялічваецца ў два разы. Падводзячы вынікі, Т.У. Молачава піша: «Зняцце неабходнасці ў вусным узнаўленні таго, што чытаецца, садзейнічае ўзмацненню сэнсавай апрацоўкі, г. зн. фарміраванню навыкаў паралельнага мыслення. Чытанне моўчкі забяспечвае развіццё цікавасці да чытання кніг» [6].

На думку метадыстаў, авалоданне асновамі тэхнікі чытання моўчкі адбываецца паралельна з навучаннем чытанню ўслых. Пры гэтым суадносіны гэтых формаў павінны паступова змяняцца на карысць першай [7]. М.В. Мацюхіна, Т.С. Міхальчык, Н.Ф. Прокіна адзначаюць цікавасць да рэдуцыраванага шэпту, які з'яўляецца пераходным ад чытання ўслых да чытання моўчкі. Шэпт адпавядае ўзроўню чытання ўголас, калі адзінкай успрымання з'яўляецца слова. «На гэтым узроўні дзіця пачынае аперыраваць успрынятымі ў тэксце слоўнымі вобразамі з апораю на знешне маўленчае вымаўленне асобных элементаў [8]. Пацверджаннем гэтага з'яўляецца тое, што чытанне пры бязгучным варушэнні губамі ідзе за рэдуцыраваным шэптам і адпавядае адносна бегламу чытанню ўслых. На гэтым узроўні заўважаецца павелічэнне хуткасці чытання моўчкі ў параўнанні з хуткасцю чытання ўслых за кошт таго, што знікаюць маўленчыя артыкуляцыі [8].

Як адзначаюць навукоўцы, пераход ад чытання ўслых да чытання моўчкі ажыццяўляецца за кошт паступовага зварочвання аперацый галасавой сістэмы, якая ўдзельнічае ў працэсе перакадзіроўкі ўспрынятых адзінак чытання і іх пераводу ў маўленчарухальную сістэму; паслаблення ролі слыхамаўленчага аналізатара, а потым і адсутнасці перапрацоўкі слыхамаўленчай інфармацыі; удасканалення функцый гнастычнага і маторнага кампанентаў зрокавага ўспрымання. Пад кантролем застаецца толькі канчатковы вынік усяго ланцужка – разуменне, якое ўзнікае ў выніку ўспрымання агульнага сэнсу тэксту і засваення прачытанага [9; 10].

Важным развіццёвым момантам пры чытанні моўчкі з'яўляецца адкрытасць зваротнай сувязі не толькі настаўніку, але і самім вучням. Параўноўваючы свае адказы з правільнымі, малодшыя школьнікі наглядна бачаць, колькі і якой інфармацыі яны атрымалі з тэксту. Тут уключаецца самаацэнка выніковасці чытання. Таму важна пачынаць працаваць з методыкай чытання моўчкі яшчэ ў другім паўгоддзі першага класа.

Асноўнымі прычынамі, якія запавольваюць развіццё навыку чытання моўчкі, з'яўляюцца прыродны тэмп дзейнасці, рэгрэсіі, адсутнасць антыцыпацыі, малое поле зроку, нізкі ўзровень арганізацыі ўвагі і развіцця памяці.

Выпрацоўцы ў малодшых школьнікаў умення чытаць моўчкі спрыяюць наступныя практыкаванні: практыкаванні на зрокавае ўспрыманне тэксту; практыкаванні на скарачэнні артыкуляцыі; практыкаванні на павышэнне канцэнтрацыі ўвагі пры чытанні моўчкі; практыкаванні, якія кантралююць разуменне прачытанага; практыкаванні, якія падтрымліваюць цікавасць да працэсу чытання. З дапамогай такога роду практыкаванняў у вучняў пачатковых класаў развіваецца поле чытання і беспамылковае ўспрыманне слоў, сказаў у працэсе чытання моўчкі, скарачаецца інтэрвал паміж успрыманнем і разуменнем тэксту, развіваецца ўвага і памяць. Пералічаныя вышэй практыкаванні дапамагаюць малодшым школьнікам хутчэй авалодаць неабходнымі ўменнямі і навыкамі, здымаюць цяжкасці чытання, а значыць, павышаюць у вучняў пачатковых класаў цікавасць да яго. Усе практыкаванні будуюцца з улікам спецыфікі чытання і ўзроставых асаблівасцяў вучняў пачатковых класаў.

Практыкаванні на зрокавае ўспрыманне маюць на мэце змяншэнне колькасці і працягласці прыпынкаў вачэй на радку, скарачэнне рэгрэсіі, павелічэнне памеру аператыўнага поля, з якога адбываецца ўспрыманне інфармацыі. У якасці практыкаванняў на зрокавае ўспрыманне выкарыстоўваюцца гульні («Фотавока», «Што вакол?», «Фотапамяць»); лікавыя і літарныя піраміды; табліцы Шультэ (лічбавыя і алфавітныя); «Што бачыш за акном?», «Назаві суседзяў слова», «Газетны слупок», «Маланка», «Буксір», «Кенгуру», чытанне з апорай на апошнюю літару слова і інш.

Практыкаванні на скарачэнне артыкуляцыі прызначаны для выпрацоўкі ўмення дакладна, яскрава размяжоўваць чытанне ўслых і чытанне самому сабе, для папярэджання актыўнага знешняга прагаворвання пры чытанні моўчкі, скарачэння артыкуляцыі.

Практыкаванні на павышэнне канцэнтрацыі ўвагі пры чытанні моўчкі ўяўляюць сабой фізічныя дзеянні, якія перашкаджаюць прагаворванню чытаемага тэксту: чытанне з зашчэмленым зубамі языком, са сціснутым зубамі прадметам з адначасовым вымаўленнем услых алфавіта і г. д.; чытанне з глыбокім дыханнем, з прастукваннем рытму любой мелодыі алоўкам, «Губы», «Язычок», «Шалашык», чытанне пад музыку, «На адным дыханні», «Трубачка» і інш.

Практыкаванні, якія кантралююць прачытанае, спрыяюць развіццю ў малодшых школьнікаў умення вызначаць сэнсавую структуру тэксту, сувязі паміж сэнсавымі часткамі, фарміраванню ўмення арыентавацца ў тэме тэксту, выказваць на аснове ўсведамлення значэння адносіны да прачытанага. Да іх адносяцца такія практыкаванні, як «Прапушчанае слова», «Лагічны ланцужок», «Ключык», практыкаванні-тэсты, карткі-заданні, ілюстрацыі, міні-сачыненні, складанне крыжаванак, падбор прыказак і прымавак, якія раскрываюць тэму тэксту, «Задай пытанне», выбарачнае чытанне, складанне дыяфільма.

Практыкаванні, якія падтрымліваюць цікавасць да прачытанага, маюць на мэце замацаваць цікавасць да працэсу чытання, павысіць матывацыю да чытання, выпрацаваць устойлівую схільнасць да чытання. Гэта такія практыкаванні, як чытанне па ролях, «Перавернуты тэкст», «Другая палавінка», «Блытаніна», «Літарная матэматыка», «Расшыфруй слова», Закадзіраваны тэкст», Знайдзі памылку», гульня «Хто хутчэй збярэ слова?», «Параўнай», «Расшыфруй прыказку» і інш.

Такім чынам, пры рэгулярным выкананні вышэйпералічаных практыкаванняў у вучняў I ступені агульнай сярэдняй адукацыі павялічваецца хуткасць чытання, павышаецца ўзровень успрымання і ўсведамлення мастацкага твора, пашыраецца аператыўнае поле, паляпшаецца зрокавая памяць і вобразнае мысленне. Якасць усіх параметраў чытання моўчкі (хуткасць, уменне самастойна арыентавацца ў структуры і змесце тэксту)

можа быць павышана не столькі шляхам шматразовага перачытвання, колькі за кошт авалодання спосабамі дзеянняў, а таксама матывацыяй чытання і выпрацоўкай уменняў, сукупнасць якіх дае якасны зрух у чытанні.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М., 1982. – 250 с.
2. Андреев, О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев. – Ростов-на-Дону, 2012. – 316 с.
3. Засорина, Л.Н. Развивающее чтение как педагогическая технология / Л.Н. Засорина // Нач. шк. – 1999. – № 1. – С. 68-71.
4. Липкина, А.И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах / А.И. Липкина, М.И. Оморокова. – М., 1967.
5. Клюева, А.С. Формирование у младших школьников умения читать про себя [Электронный ресурс] / А.С. Клюева // Методические разработки уроков и внеклассных мероприятий. – Режим доступа: http://sch91nov.narod.ru/po.htm. – Дата доступа: 28.03.2018.
6. Молочева, Т.В. Алгоритм чтения [Электронный ресурс] / Т.А.Молочева // Первое сентября. – Режим доступа: http://открытыйурок.рф/статьи/513935/. – Дата доступа: 20.03.2018.
7. Рогачева, М.В. Формирование навыка чтения в начальной школе [Электронный ресурс] / М.В. Рогачева // Innove. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/602563/. – Дата доступа: 28.03.2018.
8. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В.Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина. – М., 1984.
9. Выготский,Л.С. Предыстория развития письменной речи : собр. соч. : В 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский. – М., 1983. – С. 117–200.
10. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 2003. – 330 с.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЯ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЯ

Шубник О.Н., учащаяся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Огородникова О.А., преподаватель

Главная цель школы – это воспитать из каждого ученика субъекта собственной жизни, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить средства и способы их решения. Одним из продуктов речевой деятельности является сочинение. На протяжении всего обучения в школе учащиеся пишут сочинения, но этот вид работы часто вызывает у них трудности, а порой и негативное отношение. Большинство детских сочинений страдают схематизмом, однообразием языковых средств, невыразительностью языка, отсутствием эмоциональной окрашенности. Считаем тему нашего исследования актуальной.

Цель исследования – формирование умения учащихся начальных классов создавать самостоятельные устные и письменные связные высказывания (сочинения) посредством использования системы упражнений.

Задачи исследования:

– разработать и апробировать систему упражнений по формированию потребности в написании увиденного, услышанного, прочитанного;

– проанализировать результативность использования системы упражнений на уроках русского языка.

Сочинение как вид творческой деятельности – это эффективное средство воспитания, правильного оформления на письме своих мыслей, развития творческих способностей.

Работать над сочинением следует начинать с первого класса. С первых уроков учащиеся обмениваются мыслями, впечатлениями, наблюдениями. Учащиеся составляют устные рассказы, небольшие по объёму, простые по содержанию. Элементы индивидуального творчества нужно вводить в виде небольших зарисовок, сообщений о себе, о своих чувствах.

Учитель должен создавать речевые ситуации, обеспечивающие школьникам желание вступить в общение. Для проведения сочинений в первом классе не нужно отводить специальных уроков. Сочинения являются составной частью уроков русского языка. Все сочинения выполняются под руководством учителя. Чтобы первоклассники приобрели необходимые умения для написания сочинений, используется следующая система упражнений, основанная на принципе наращивания трудностей: составление предложений, объединённых темой; восстановление деформированного текста; составление предложений по сюжетным картинкам; устные рассказы по прочитанному и др.

Уже в первом классе на материале небольших рассказов и стихотворений ребёнок учится не только читать, но и осмысленно пересказывать содержание текста, высказывать своё отношение к прочитанному. Знакомясь с таким понятием, как герой произведения, учитывается тот факт, что в первом классе есть как хорошо читающие дети, так и те, кто ещё только учится читать, потом нужно включать в уроки игры-загадки, сочинённые к отдельным произведениям, тексты с так называемыми «дырками».

Сочинения второклассников – это небольшие сюжетные рассказы, в которые со второго полугодия вводят описания. Учащиеся с удовольствием описывают свои любимые игрушки, домашних животных.

Во втором полугодии нужно создавать группы чтения и творчества. После знакомства со сказкой учащиеся отвечают на вопросы по содержанию, затем работают над сказкой по группам (в какой группе работать, выбирают сами учащиеся). Задания для группы чтения: придумать конец сказки, продолжение сказки, дать словесную характеристику одному из персонажей сказки и др. Задания для группы творчества: изготовить рекламный плакат для сказки, нарисовать самый интересный эпизод сказки, изготовить книжку-малышку и др. Второклассники с удовольствием выполняют задание «Сочини сказку». Учащимся предлагается ряд слов, используя которые они должны написать сказку.

Во втором полугодии третьего класса, в четвёртом классе следует практиковать выбор тем из числа предложенных учителем.

План – «проект» предстоящего высказывания, его каркас. В первом классе роль плана выполняют вопросы, заданные учителем; во втором классе план составляется коллективно; в третьем-четвёртом классах – самостоятельно. Обычно он простой, из 3-5 пунктов, которые формулируются в виде вопросов или назывных предложений.

Подготовка к сочинению должна проходить заранее на уроках и во внеурочное время с целью формирования потребности рассказать, описать что-то, накопить материал и выбрать языковые средства. Эту работу делят на три этапа:

1) накопление материала;
2) отбор материала в соответствии с темой и её раскрытием;
3) словесное речевое оформление сочинения.

Если сочинение – итог длительной подготовки, то построение урока написания сочинения зависит от характера подготовительной работы. Приведём модель такого урока:

1. Сообщение темы и задач сочинения, обсуждение их с учащимися;
2. Беседа в целях упорядочения материала;
3. Составление плана или его уточнение, если план был составлен заранее;
4. Речевая подготовка текста: составление отдельных словосочетаний, предложений или фрагментов связного текста;
5. Орфографическая подготовка к написанию трудных слов;
6. Письмо сочинения, оказание учителем индивидуальной помощи;

7. Самопроверка, исправление замеченных недочётов и ошибок.

В 4-ом классе мы провели исследование: способствует ли система вышеизложенных упражнений формированию умения создавать письменные связные высказывания? Какое сочинение им легче писать? Мы предложили написать сочинение по картинкам и сочинение на заданную тему.

А) Вначале был проведен урок-сочинение по картинке. Результаты таковы: 39% учащихся написали на 9-10 баллов; 28% учащихся написали на 7-8 баллов; 22% учащихся написали на 6 баллов; 11% учащихся написали на 4-5 баллов. Учащиеся неплохо справились с сочинением. Все смогли правильно определить тему. Учащиеся владеют богатым словарным запасом.

Затем учащиеся написали сочинение по серии картин. Эта работа для них была сложнее, но и с ней они справились хорошо: 55% учащихся написали на 9-10 баллов; 27% учащихся написали на 7-8 баллов; 18% учащихся написали на 5-6 баллов.

При написании сочинения все раскрыли тему, возникли трудности при формировании предложений.

Б) Следующим этапом эксперимента было написание сочинения без подготовки. Результаты таковы: 39% учащихся написали на 4-5 баллов; 28% учащихся написали на 6-7 баллов; 28% учащихся написали на 1-3 баллов; 6% учащихся написали на 8 баллов.

При написании сочинения учащиеся не смогли правильно определить тему. У большинства учащихся неправильно сформулированы предложения. Учащимся трудно выбрать самим материал по данной теме, и поэтому высокого результата нет.

При написании сочинения на ту же тему, но с предварительной подготовкой, учащиеся продемонстрировали более высокие результаты: 44% учащихся написали на 8-9 баллов; 28% учащихся написали на 6-7 баллов; 27% учащихся написали на 4-5 баллов; 6% учащихся написали на 10 баллов; 6% учащихся написали на 3 балла.

При написании почти все учащиеся определили и раскрыли тему. В процессе подготовки у всех был подобран правильный материал.

По результатам видно, что учащимся легче писать сочинения с подготовкой, так как они могут правильно подобрать материал, раскрыть нужную тему. Исследование показало, что более лёгким сочинением для учащихся является сочинение по серии картинок, о чем свидетельствуют высокие результаты.

Работа над сочинением должна быть развивающей. Ценность детских сочинений состоит в том, насколько в них нашли отражение чувства, мысли, восприятие описанного.

Список цитированных источников:

1. Афонина, Г.Н. Уроки развития речи: пособие для учителей. 1-4 кл. / Г.Н. Афонина – М.: Рольф, 2001. – 176 с.
2. Капинос, В.И. Методика преподавания русского языка в начальной школе / В.И. Капинос. – Минск: БГПУ имени М. Танка, 2005. – 324с.
3. Катонова, Е.М. Развитие языковой и речевой способности младших школьников / Е.М. Катонова // Пачатковая школа. – 2004. – № 6.– С.3-7.

ЧАСТЬ III
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Белоусова К.А., Королева К.А., студентки 2 курса
(г. Витебск ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития.

Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П. Буева, В.В. Розанов, Н.Я. Соловьев и др.), психологов (А.А. Бодалеев, И.О. Кон, В.Л. Левин, А.М. Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И. Захаров, А.Е. Личко и др.). Проблемы семьи ребенка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневского, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы учителей – дефектологов с семьей, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.). Существующие формы работы специалистов с семьей, направленные на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и учебных ситуациях, стали теоретической и практической основой для создания новых организационных форм помощи семье в реабилитации ребенка с органическим поражением ЦНС (Е.Р. Баенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, А.Р. Малер, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Н.Н. Школьникова, С.М. Хорош и др.) [1; 2].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома [3].

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б. Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска. В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. В исследовании приняли участие 10 педагогов и 20 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100% респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25% родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2%). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитие ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7% родителей интересует вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7%); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7%); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7%). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19%), День матери (14,2%), спартакиада, посвященная осени (9,5%), День здоровья (4,7%), открытые занятия (4,7%). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали определенное однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что

самой распространённой формой такой работы является индивидуальная беседа. 19% родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7%), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7%).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5 % родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5 % родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка, проведенные психологом: 9,5 % родителям психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7 % родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причинами, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Список цитированных источников:

1. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова., А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1 .– С. 46 – 51.
3. Пархомович, В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии / В.Б. Пархомович // Дэфекталогія. – 2003. – № 6. – С. 98.
4. Левяш, С.Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Спецыяльная адукацыя. – 2009. - № 1. – С. 3 – 13.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Борисевич Т.С., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Именно эмоции являются

первым звеном в общей цепи приспособительных процессов и быстрее всего реагируют на любые воздействия окружающей среды. Эмоциональное реагирование формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром [1].

Одной из важнейших проблем в специальном образовании является социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к внешним условиям жизни. Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. Одной из важных характеристик личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью является незрелость его эмоциональной сферы, которая обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

Изначально вопросами изучения эмоциональной сферы занимались такие психологи и физиологи как: П.К. Анохин, В. Вундт, Ч. Дарвин, У. Джемс, Э. Клападер, Г. Ланге, И.П. Павлов и др.

Специалисты (Л.В. Занков, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.) показали, что своеобразие психического развития при нарушении интеллекта проявляется не только в снижении познавательной деятельности, но и в развитии эмоциональной сферы. Эмоциональное развитие заслуживает особого внимания, так как оно оказывает непосредственное влияние на процесс взаимодействия с окружающими людьми, определяет успешность обучения, воспитания и социальной адаптации школьников с интеллектуальной недостаточностью [4].

Школьный возраст отличается рядом особенностей, которые не имеют места на разных этапах развития детей дошкольного возраста, и требуют от ребёнка совершенно новых видов психической деятельности. Если в дошкольном возрасте ребёнок развивался в процессе игры и общения с окружающими, то в школе он попадает в условия обучения по программе. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы. Основным мотивом становятся указания учителя.

Эмоциональная сфера детей с нарушением интеллекта, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которые связаны преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые подвержены быстрым и часто резким изменениям. Однако у некоторых учащихся наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих выраженный эгоцентрический характер. [2].

Более подробное описание эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью представлено в работах Г.М. Бреслава, Е.Е. Дмитриевой, У.В. Ульенковой, О.Е. Шаповаловой, Т.Т. Щелиной и др. По их мнению, для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений. Наблюдаются болезненные проявления чувств (апатия, эйфория), неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в распознании эмоциональных состояний других людей [3].

Слабость мысли, интеллекта и незрелость ребёнка, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у них формирование высших чувств и познавательных возможностей, которые необходимы в образовательно-воспитательном процессе, в коммуникации, в различных видах деятельности.

Важным аспектом изучения эмоционального развития школьников с интеллектуальной недостаточностью является исследование их эмоционального состояния в процессе уроков развития речи, русского языка и чтения. В психолого-педагогическом

плане именно на этих уроках развивается эмоционально-чувственная природа учащихся данной категории, культура речи и поведения, эстетические способности и потребности, формируется интерес к художественной литературе. Учащиеся овладевают эмоционально насыщенной лексикой, обучаются способам интонационно-смыслового анализа (письменного и устного) речевого высказывания.

Очень важно эмоциональное проведение занятия. Богатый интонациями голос педагога действует положительно на детей с интеллектуальной недостаточностью, способствует возникновению и закреплению у них положительных эмоций. Педагог должен быть терпеливым, доброжелательным, уравновешенным, тактичным, умеющим развить познавательный потенциал ребенка. От его личностных качеств, педагогического мастерства, выдержки, умения похвалить, поддержать во многом зависит формирование эмоционально-волевой сферы детей с особенностими психо-физического развития [3].

Таким образом, проблема развития эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью актуальна, она привлекает внимание многих специалистов. В то же время, как показывает анализ исследований, некоторые аспекты этой проблемы требуют дополнительного изучения, к мало изученным вопросам относятся, например, возможности развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью в системе уроков и коррекционных занятий под руководством учителя-дефектолога

Список цитированных источников:

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т. В. Варёнова. – 2-е изд., доп. – Минск: Асар, 2007. – 320 с.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова . – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
3. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 175 с.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Буйкевич О.В., магистрант
Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В настоящее время в дошкольный период детства особое внимание уделяется развитию у воспитанников навыков положительного взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми, так как это является залогом благополучного развития. Согласно взглядам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г .Рузской, именно речевое общение – одно из важнейших условий развития ребенка, ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя посредством других людей [3; 4].

Исследователями, изучающими процесс общения, используются понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Часто эти понятия отождествляются, иногда дифференцируются. Мы солидарны с точкой зрения И.А. Зимней [1, с. 12] и А.В. Хуторского [6, с. 14] в том, что ***«компетенция»*** представляет собой набор взаимосвязанных качеств, которые связаны с определенным кругом деятельности, ***«компетентность»*** – уровень владения этими качествами, включающий опыт, личностное отношение, суждения. Так, ***компетентность*** *– это уже состояв-*

шееся качество личности, а ***компетенция*** *– это некоторая норма, которой ещё предстоит овладеть в этой сфере через накопление опыта.*

В дошкольном возрасте авторами выделяются разные, но достаточно близкие компетентности, необходимые, по их мнению, детям дошкольного возраста. Так, Р.Б. Стеркина, О.Л. Князева [2] в качестве желаемой возрастной характеристики на этапе завершения дошкольного детства называют компетентность ребенка, которая проявляется в его творческих способностях; любознательности; инициативности; *коммуникативности;* ответственности и произвольности, позитивном образе «Я». Л.В. Свирская [5] определяет пять компетентностей дошкольного возраста: социальная, *коммуникативная*, деятельностная, здоровьесберегающая и информационная. Таким образом, одной из важнейших компетентностей, которой овладевает ребенок дошкольного возраста, является *коммуникативная компетентность*. Активность ребенка и субъектная позиция в процессе свободного общения способствуют развитию его коммуникативной компетентности. Для успешного овладения коммуникативной компетентностью к концу дошкольного возраста ребенок должен приобрести определенные навыки в общении *(компетенции),* которые и станут предпосылками к развитию компетентности:

– активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь разными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, предложение, просьба);

– беседовать на различные темы, уметь поддерживать разговор на предлагаемую тему, не отвлекаясь при этом от неё, доказывать свою точку зрения, переспрашивать, выражать свое отношение к предмету разговора;

– иметь умеренную громкость голоса, спокойный, доброжелательный тон;

– владеть разнообразными формулами речевого этикета, употреблять их без напоминания;

– использовать жесты и мимику;

– общаться в паре, коллективе, группе из 4-5 человек.

Когда мы говорим об общении, мы подразумеваем, что основным его условием и средством является речь. В дошкольном возрасте на сегодняшний день растет количество детей с нарушениями речи, которые имеют сниженные показатели по успешному овладению коммуникативными компетенциями. Одним из наиболее часто встречаемых речевых нарушений является стертая форма дизартрии, которая имеет сложность в диагностике и коррекции. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. У детей со стертой формой дизартрии отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением; голос тихий, слабый, иногда резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным. Несовершенство речи таких детей не обеспечивает полноценный процесс общения со сверстниками и взрослыми, а значит, и не способствует полноценному формированию коммуникативной компетентности, и как следствие, личностному росту ребенка.

Исходя из результатов проведенного нами эмпирического исследования, в массовом дошкольном учреждении процент детей со стертой формой дизартрии от общего количества воспитанников составил 23,8%, в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения этот процент значительно выше (54,2%). Более высокий процент детей со стертой формой дизартрии в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения обусловлен тем, что данный речевой диагноз у детей со зрительной депривацией представлял вторичное нарушение, обусловленное первичным дефектом (нарушения зрения) или являлся сочетанным, комбинированным

дефектом. Коммуникативная компетентность детей со стертой формой дизартрии значительно ниже коммуникативной компетентности детей с нормальным речевым развитием и находятся на уровне ниже среднего показателя. В группе сверстников взаимоотношения им строить сложнее, от этого страдает и межличностный статус ребенка в детском коллективе.

Анализ эмпирических данных показал, что в дети со стертой формой дизартрии в массовом дошкольном учреждении (73%) и в специальном дошкольном учреждении (55%) занимают неблагоприятный статус среди сверстников с нормальным речевым развитием. Данный статус, на наш взгляд, значительно влияет на межличностные отношения в группе сверстников, влияют на сферу коммуникативных отношений, коммуникативную деятельность. Оптимизировать положение ребёнка со стертой формой дизартрии в группе сверстников возможно посредством проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уровня коммуникативных компетенций непопулярных дошкольников. Для этого необходим комплексный подход, который должен включать в себя психолого-педагогическое и логопедическое направление.

Основной целью логопедической работы является развитие речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить ребенку большее понимание его речи окружающими. Работу следует осуществлять по таким направлениям:

1) нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляторной мускулатуры, нормализация моторики артикуляционного аппарата и просодики посредством проведения логопедического расслабляющего либо стимулирующего массажа и дифференцированных приемов артикуляционной гимнастики;

2) выработка новых произносительных умений и навыков, включающая выработку основных артикуляционных укладов, коррекция звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, автоматизация поставленного звука в речи;

3) отработка коммуникативных умений и навыков: формирование навыков самоконтроля, введение звуков в речь в учебной ситуации.

Также логопедические занятия должны включать в себя коммуникативные упражнения и психотерапевтические тренинги, способствующие расширению коммуникативных компетенций у детей со стертой формой дизартрии. В зависимости от поставленной на логопедическом занятии цели можно использовать такие типы коммуникативных упражнений:

– индивидуальные упражнения, направленные на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом («Игра с облаком», «Примерьте», «Неожиданный гость»);

– парные упражнения, способствующие «открытости» по отношению к партнёру, т.е. способности чувствовать, понимать и принимать его («Зеркало», «Перестановка мебели», «Встреча»);

– групповые упражнения, дающие ребёнку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности, а также способствуют повышению статуса ребенка среди сверстников («Я – не я!», «Передать по кругу», «Воспроизведение позы» и др.)

Психотерапевтические тренинги, используемые на логопедических занятиях, способствуют преодолению барьеров в общении, развитию лучшего понимания себя и других, снятию психического напряжения, созданию возможностей для самовыражения, выработки положительных черт характера (сказкотерапия, куклотеропия, театротерапия, музыкотерапия, изотерапия, библиотерапия).

Самым важным составляющим звеном во всей коррекционно-развивающей работе по совершенствованию коммуникативных компетенций детей со стертой формой

дизартрии является совместная работа всех специалистов учреждения образования. Благодаря взаимодействию специалистов, поддержке детей со стертой формой дизартрии со стороны сверстников и взрослых, уровень коммуникативных компетенций детей обозначенной категории будет значительно повышаться.

Список использованных источников:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия/ И.А. Зимняя. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
2. Князева, О.Л. Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста / О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: Дрофа, ДиК, 1999. – 128 с.
3. Лисина, М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников/ М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 80 с.
4. Рузская, А.Г. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками: Сборник научных трудов / Редколлегия: А.Г. Рузская (ред.) и др. – М.: АПНСССР, 1990. – 178 с.
5. Свирская, Л.В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Л.В. Свирская; Новгород. гос. унив. – Великий Новгород, 2004. – 125 с.
6. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской // Вестник института образования человека. – 2012. – №2. – С. 2-15.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Буйчёнок Е.С., магистрант
(г. Витебск ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Для учащихся вспомогательной школы социализация часто представляет собой проблему, разрешению которой может способствовать изучение истории Беларуси. Благодаря данному учебному предмету, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью учатся гораздо лучше ориентироваться в окружающем их мире, у них появляется ощущение себя, своей страны, своего рода, взаимосвязи времён и поколений. Кроме этого, уроки истории Беларуси направлены на формирование личностных качеств каждого учащегося, подготовку ребенка с интеллектуальной недостаточность к жизни, социально-трудовую и правовую адаптацию учащегося в обществе [1]. Реализации данных задач способствует индивидуализация процесса обучения на диагностической основе.

Спецификой формирования исторических знаний и представлений у учащихся вспомогательной школе занимались такие ученые как Н.П. Долгобородова, Л.В. Петрова, Ю. Ф. Кузнецов, И.И. Логинов, Н.М. Амосович, В.П. Пузанов и др. В своих трудах они выявили, что формирование исторических представления являются важным звеном в коррекции умственного развития данной категории детей [2]. Для формирования исторических знаний и представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью одного школьно – урочного обучения и воспитания недостаточно. Такое воспитание должно проходить, в том числе и в рамках внеклассной деятельности.

Целенаправленное исследование уровня сформированности исторических знаний и представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось в феврале – марте 2018 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 14 человек с диагнозом F 70 по МКБ – 10. В исследовании приняли участие учащиеся трех классов первого отделения: 8 «А», 9 «А» и 10 «А». Возрастной диапазон обследуемых – от 14 до 17 лет, из них

8 девочек и 6 мальчиков. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях, а именно наедине с экспериментатором, в полной тишине, это позволило обеспечить объективность оценки результатов.

Изучение уровня сформированности исторических знаний и представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществлялось по следующим направлениям:

1. Диагностика уровня сформированности исторических знаний и представлений в соответствии с программой обучения

2. Диагностика уровня сформированности знаний и представлений о Республике Беларусь, городе Витебске и исторических событиях с ним связанных.

При интерпретации данных экспериментального изучения уровня сформированности исторических представлений и знаний у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью были получены следующие результаты.

Изучение уровня сформированности исторических знаний у старшеклассников вспомогательной школы показало, что большинство учащихся знают исторические названия городов и могут соотнести их с современными названиями. Поэтому при выполнении задания, в котором требовалось соединить исторические названия городов с их современными названиями 64 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью справились с этим заданием без ошибок, 29 % учащихся допустили незначительные ошибки, поэтому справились с заданием частично. Однако, следует учитывать, что у ряда случаев правильные ответы обусловлены схожестью написания названий городов и их правильное соотнесение носило принцип угадывания. 7 % испытуемых не справились с заданием, что было вызвано не только отсутствием нужных знаний, но и трудностями пониманию сути задания на соотнесение (например: Оля Т. сказала: «Не понимаю, как делать»).

Объективные трудности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью вызвало задание по переводу предложенных лет в века, что связано с типичными трудностями в понимании сути исторического времени, недостаточной математической грамотностью учащихся данной категории. С данным заданием в полном объеме справился лишь 1 учащийся из 14, некоторые испытуемые даже не пытались выполнить задание (примеры комментариев: «Я не помню, «Я не знаю», «Мы такого не делали)». Некоторые ученики ассоциировали предложенные года с историческим событием и пытались о них рассказывать. Например, Дима Ш. на 862 год сказал: «Был построен Полоцк, там проживал князь». Некоторые из учащихся неуверенно выполняли задание и ждали одобрительных действий со стороны учителя, многие задавали наводящие вопросы: « Наверное это вот так?» или « Здесь же нужно три?», что демонстрирует попытки угадывания правильного ответа. Егор К. правильно определил: «1 век это 100 лет», но перевел года в века следующим образом «862 – 22 век, 1128 –28 век, 1842 – 18 век, 1967 – 19 век, 2011 – 22 век». Результаты выполнения данного задания показали существенные затруднения в оперировании учащимися понятиями исторического времени, несформированность математического времени.

Существенные трудности вызвало задание по формулировке определений исторических понятий (без вариантов ответов). Не смотря на то, что предложенные исторические понятия рассматривались на уроках истории Беларуси как программный материал, их определение учащимися с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировало отсутствие даже элементарных исторических представлений по соответствующим темам. Ряд понятий анализировался и объяснялся испытуемыми исходя из схожести звучания с известными словами. Некоторые исторические понятия анализировались учащимися с интеллектуальной недостаточностью за счет наличия аналогичного слова в современном мире, но с другим значением. Например, Дима Ш. на вопрос

«Что такое стоянка древних людей?» ответил: «Там где стоят машины», Андрей В. на тот же вопрос ответил, что это «церковь». На вопрос «Что такое «шляхта»?» Дима Ш. и Миша О. ответили: «Шахта какая-то». Необходимость определения понятия «батлейка» у Насти Ш. вызвало эмоциональную реакцию (смех) и ответ: «Это какой-то инструмент» (проассоциировала со словом «балалайка»). Количественные показатели уровня сформированности исторических понятий у учащихся старших классов вспомогательной школы представлены на рисунке 1.

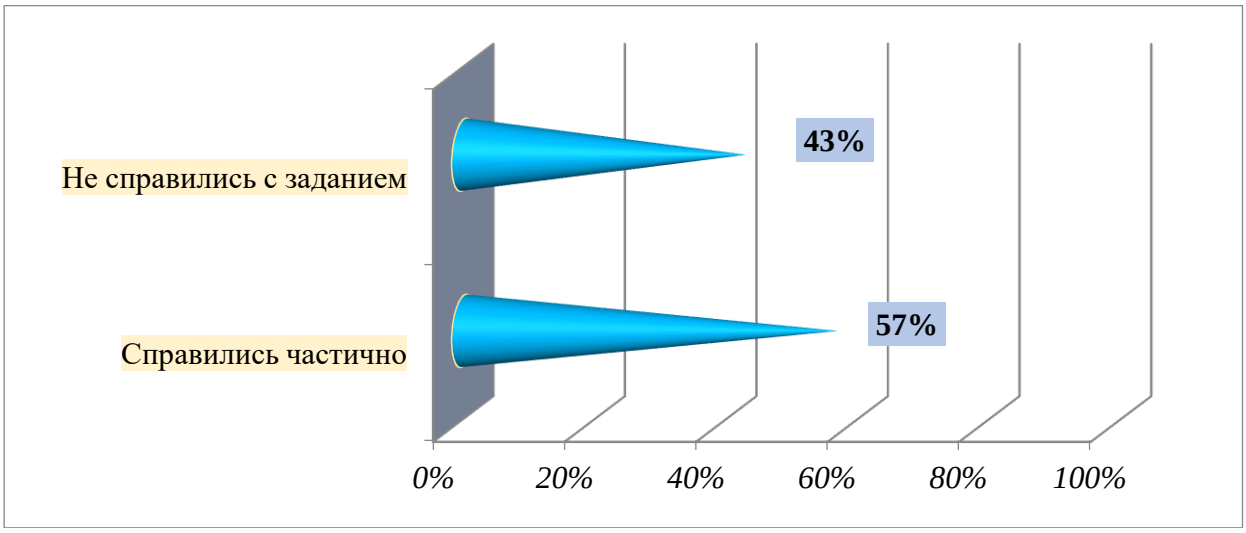


Рисунок 1 – Процентные показатели уровня сформированности исторических понятий у учащихся старших классов вспомогательной школы

Учащиеся вспомогательной школы продемонстрировали крайне низкий уровень исторических представлений при выполнении задания по узнаванию известных исторических объектов / исторических личностей при предоставлении им соответствующих фотографий. В полном объеме с заданием не справился ни один испытуемый. Частично справились 57 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью, не справились 43 % старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Например, Вероника Б. о кресте Ефросиньи Полоцкой смогла рассказать следующее: «Крест принадлежит какой-то девочке», Настя Ш.: «Крест принадлежал женщине», Андрей В. сказал, что «…это крест, он крестится, принадлежал Иисусу Христу», Кристина К.: «Нам про него рассказывали на истории. Исцелял людей, во время войны был украден, сейчас сделали подделку», Егор К.: «Сделан из чистого золота, 2 раза воровали, принадлежал священнице». О Франциске Скорине Наташа Г. сказала: «Полоцкий князь, издал Библию», Дима Ш.: «Читать, писать учил», Евгений М. ответил: «Понятия не имею». Как видно исторические знания и представления являются фрагментарными, недифференцированными и неточными.

По результатам диагностики уровня сформированности знаний о Республике Беларусь, городе Витебске и исторических событиях с ним связанных были сделаны следующие выводы.

Задание по определению исторических объектов Витебска по фотографиям вызвало наибольших положительный эмоциональный отклик у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Все испытуемые активно включились в работу с предложенными изображениями. У них не возникло трудностей при определении изображения Мемориального комплекса «Три штыка», Летнего амфитеатра, драматического театра имени Якуба Коласа. Наибольшие трудности вызвали изображения скульптуры

«Встречающие» и дома – музея Марка Шагала (2 испытуемых), памятник Александру Невскому (5 учащихся), памятник князю Ольгерду (3 старшеклассника). Некоторые изображения назывались исходя из их назначения, но дать им конкретное название учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не смогли. Так, многие испытуемые, рассматривая изображения Свято - Успенского собора, отвечали: «Какая-то церковь». У части старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью имеются определенные представления о конкретных достопримечательностях города, но они не знают точного названия (например: Евгений М. о скульптуре «Встречающие» сказал: «Это возле вокзала»). 86 % испытуемых частично либо с помощью экспериментатора выполнили данное задание, 14 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью не справились с данным заданием.

Задание, по определению знания детьми с интеллектуальной недостаточностью сведений о скульптурной композиции «Слияние трех рек», не прогнозируемо вызвало существенные трудности, в полной мере с заданием не справился никто. Частично справились 29 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью, не справились – 71 % испытуемых. Большинство опрашиваемых отвечали «Не видели», «Не знаю, как называется», Егор К. сказал, что «…это находится на Ратуше, но я не знаю, что это», Андрей В. сказал «…это фонтан, видели, когда ходили в музей Шмырёва».

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием G критерия знаков. Так как критическое значение G=4 (при p=0,01), а значение эмпирического значения G=3,5, то, согласно формуле Gэмп ≤ Gкр, полученные данные могут считаться статистически достоверными.

Таким образом, результаты ответов учащихся старших классов вспомогательной школы показали, что школьники испытывают значительные трудности в самостоятельном воспроизведении ранее изученных исторических знаний, поэтому им необходима массированная помощь. Причиной данных выявленных особенностей служит как низкий уровень развития познавательной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью, так и особенностями поведения, и отсутствием эмоционально-волевого напряжения, которые требуются для нахождения адекватных способов решения интеллектуальных заданий. Несформированность мотивационной сферы, недостаточный уровень мыслительных операций, объективные особенности памяти могут препятствовать качественному усвоению исторического и краеведческого материала.

Следовательно, существует необходимость специально организованной педагогической деятельности по формированию исторических знаний и представлений на местном материале, в том числе в рамках внеклассной работы. В качестве оптимальной формы организации данной деятельности можно назвать экскурсии, визуализирующие исторические знания, представления и мотивирующие на изучение родного края. С учетом выявленных индивидуальных особенностей каждого учащегося.

Список цитированных источников:

1. Кузнецов, Ю.Ф. Формирование умения ориентироваться в исторических личностях у учащихся вспомогательной школы / Ю.Ф. Кузнецов // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 57-67.
2. Лапшин, В.А. Урок истории во вспомогательной школе / В.А. Лапшин // Коррекционно-развивающая работа в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1993. – С.96-105.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Гащенко А.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Проблема формирования знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения естествознанию в своё время изучалась дефектологами (С.С. Кручинина, Л.С. Стожок, Е.Д. Худенко и др.). В частности, ими раскрыты способы и специальные приёмы, содействующие формированию знаний у школьников, выявлены некоторые особенности их усвоения [2].

Курс «Биология» объективно являются сложными для учеников с нарушениями интеллекта (по причине большой доли абстракции, отсутствия опоры на личный опыт учащихся, большого количества новых терминов и названий и т.п.), поэтому, несмотря на привлекательность предметов биологического блока для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, материал, который они должны усвоить в соответствии с требованиями программы, подчас является трудным для понимания, запоминания и воспроизведения.

Знания, являясь ведущим компонентом содержания школьного предмета, по основам биологических наук, которые их составляют, подразделяются на следующие основные компоненты:

– морфологические – знания о внешнем строении отдельных органов или их систем;

– анатомические – знания о внутреннем строении отдельных органов или их систем;

– физиологические - знания о функциях, выполняемых отдельными органами или их систем;

– систематические – знания о подразделении живых объектов на группы;

– экологические – знания об изменении в строении органов живых объектов в зависимости от мест произрастания или сред обитания;

– прикладные знания, среди которых различают зоотехнические, медицинские и санитарно-гигиенические.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью, их усвоение знаний сопряжено со специфическими трудностями, проявляющимися в следующем:

1. Определенные сложности у школьников вызывает морфологическое и анатомическое описание живых объектов, систем органов и отдельных органов. Большинство учеников подменяют описание хаотическим перечислением органов или частей: «Нервная система человека состоит из спинного и головного мозга». Нередко учащиеся называют органы, ссылаясь при этом на их окраску, размеры и форму: «Пищеварение – это рот, пищевод короткий, желудок широкий, кишки длинные». Лишь у отдельных учеников отмечается неполное описание живых объектов или систем органов: «У насекомых есть голова, грудь, брюшко, усики, глаза».

2. Учащиеся располагают бедным запасом представлений о недостаточно выраженных органах живых объектов, труднодоступных для непосредственного восприятия («У кролика есть голова, туловище, лапы, хвост», шеи не называется).

3. У значительной части учеников нарушена предметная соотнесённость знаний: дети перечисляют природные объекты, но плохо их распознают по изображениям или в натуральном виде.

4. В подавляющем большинстве случаев школьники не в состоянии пояснить функциональное назначение систем органов живых объектов или отдельных их органов: усики насекомые «ощущают обаяние» и т. п.

5. У учащихся обнаружены затруднения в усвоении понятий. При раскрытии понятий они ограничиваются перечислением отдельных существенных признаков: «У насекомых есть голова, грудь…». У школьников нарушено соотнесение таи понятий, как «тело», «отделы тела» и «туловище». Они проявляют склонность к смешению существенных признаков природных объектов с несущественными («у птиц есть крылья, они летают»). Для учеников характерна ссылка на случайные ассоциации типа: «Опыление – это когда пыль вытирают».

6. Большие сложности у учеников возникают при овладении специальными терминами школьного предмета. Для них характерно искажение терминов, прежде всего иностранного происхождения: «хлорофилл – хролофилл – хромофилл». Довольно часто у школьников наблюдается подмена одних терминов другими или обиходными словами: «тело – туловище», «цветок – цветы». Нередки случаи и смешения сходных, созвучных по произношению терминов: «корешок – черешок – черенок».

7. Значительные трудности у школьников вызывает раскрытие причинно-следственных зависимостей. Они повторяют вопрос учителя в утвердительной форме с некоторым изменением (на вопрос: «Почему происходит листопад?» учащиеся отвечают: «Потому что листья падают»), или дают ответ-описание (на этот же вопрос следует ответ: «Листья осенью осень красивые…»).

Довольно часто ученики подменяют причины случайными связями,, близкими жизненному опыту («Стволы деревьев обвязывают на зиму, чтобы они не замерзли»). Учащимся присуще однозначное установление многозначных причинно-следственных зависимостей: «Семена проросли, потому что есть вода». Нередко у школьников отмечаются синкретические ответы, в которых не прослеживается логической связи между природными объектами и явлениями, то есть устанавливаются отношения «всего со всем». К примеру, на вопрос: «Почему волки живут стаями?» - учащиеся отвечают: «Потому что могут напасть охотники».

8. У учащихся отмечены сложности в усвоении существенных признаков живых организмов, позволяющих относить их к определённой группе. Так, бабочку они причисляют к насекомым, основываясь на том, что она «летает» [1].

9. Неумение применять усвоенные знания в определенной ситуации.

10. Часто учащиеся не могут актуализировать свои знания и потому им трудно их применить. Например, оказывая первую помощь при переломе ноги, ученики бинтуют ее, а потом прикладывают шину, затем снова бинтуют.

11. Затруднения в усвоении знаний о предметах, не попадающих в поле чувственного восприятия.

Эти затруднения возникают особенно часто при изучении темы «Строение костей», где учащимся трудно представить, что кости состоят из органических и минеральных веществ. При рассмотрении плодов различных растений детям трудно представить процесс накопления в них органических веществ. Также малодоступны для сознательного усвоения детьми с интеллектуальной недостаточностью процессы пищеварения [3].

Описанные выше специфические трудности необходимо учитывать при процессе обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Так же успешность усвоения школьниками с интеллектуальной недостаточностью биологических понятий зависит от:

- правильного подбора содержания учебного материала, точного его структурирования;
- адекватного выбора методов и приемов обучения;

- опоры на личный чувственный опыт учащихся;
- связи обучения с жизнью;
- учета интеллектуальных и психических особенностей учащихся;
- осуществления коррекционно-развивающей направленности обучения;
- соблюдения основных этапов формирования представлений и понятий.

Таким образом, исследования показывают, что процесс формирования знаний естествоведческого блока у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является сложным и длительным. Поэтому при его построении учитель должен принимать во внимание специфику формируемых знаний, значительные затруднения и своеобразие их овладения школьниками данной категории.

Список цитированных источников:

1. Кабелка, И.В. Методика формирования знаний на уроках биологии у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. / И.В. Кабелка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 5. – С. 33-40.
2. Кабелка, И.В. Формирование знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках биологии. / И.В. Кабелка // Спеціяльная адукацыя. – 2017. – № 3. – С. 22-29.
3. Кручинина, С.С. Особенности усвоения естествоведческого материала учащимися вспомогательной школы / С.С. Кручинина, И.В. Татаркина // Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением умственного и физического развития. – Минск, 1985. – 135 с.

ПОВЫШЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

Гуляева А.А., магистрант
(г. Витебск ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В настоящее время с развитием интегративных процессов и внедрением инклюзии в образовательную среду во многих странах важным структурным компонентом профессиональной компетентности будущего педагога является инклюзивная компетентность [1]. Инклюзивная компетентность учителей рассматривается как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с особенностями психофизического развития в среду общеобразовательного учреждения, создавая при этом условия для его развития и саморазвития [2].

Актуальность проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования все чаще ставится на повестку дня и определяется рядом обстоятельств:

- ✓ увеличением числа детей с особенностями психофизического развития;
- ✓ внедрением инклюзии в практику деятельности образовательных учреждений и, следовательно, необходимостью разработки инновационных моделей обучения всех детей, способствующих их социализации и адаптации в условиях учебных заведений;
- ✓ потребностью общества в компетентных квалифицированных специалистах, обладающих рядом профессиональных качеств: владение современными педагогическими технологиями; способность решать профессиональные задачи в области обучения и оказания педагогической и психологической помощи детям с особенностями психофизического развития, наличие ценностного отношения к инклюзивной практике и т.д.

Следовательно, формирование инклюзивной компетентности у будущих педагогов является одной из актуальнейших проблем в сфере профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Организованное исследование уровня инклюзивной компетентности у будущих педагогов проходило на базе педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова с октября по декабрь 2017 года. Для организации исследования была отобрана группа студентов дневной и заочной формы обучения 2-4 курсов специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Музыкальное искусство, ритмика и хореография». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 60 человек. Возраст испытуемых: от 18 до 25 лет. Для проведения экспериментального исследования респондентам были предложены:

1. Опросный лист, изучающий профессиональную готовность и состоящий из вопросов открытого и закрытого типа;
2. Экспресс - опросник «Индекс толерантности»;
3. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (по В.В. Бойко).

Только у 5 % испытуемых по результатам ответов был выявлен низкий уровень толерантности, который характеризуется высокой интолерантностью и наличием у данных респондентов выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. У 93,3% респондентов средний уровень толерантности. Для будущих педагогов, вошедших в данную группу характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Высокий уровень толерантности, по результатам выполнения экспресс - опросника, выявлен только у 1,6 % испытуемых, что свидетельствует о наличии у них выраженных черт толерантной личности.

Анализ ответов по методике диагностики общей коммуникативной толерантности (по В.В. Бойко) дал следующие результаты. Высоким уровнем коммуникативной толерантности обладают 41,2 % респондентов. Большая часть испытуемых – 54,8 % – показали средний уровень коммуникативной толерантности. 4 % от всех испытуемых обладают низким уровнем коммуникативной толерантности. Количественные показатели степени сформированности общей коммуникативной толерантности представлены на рисунке 1.

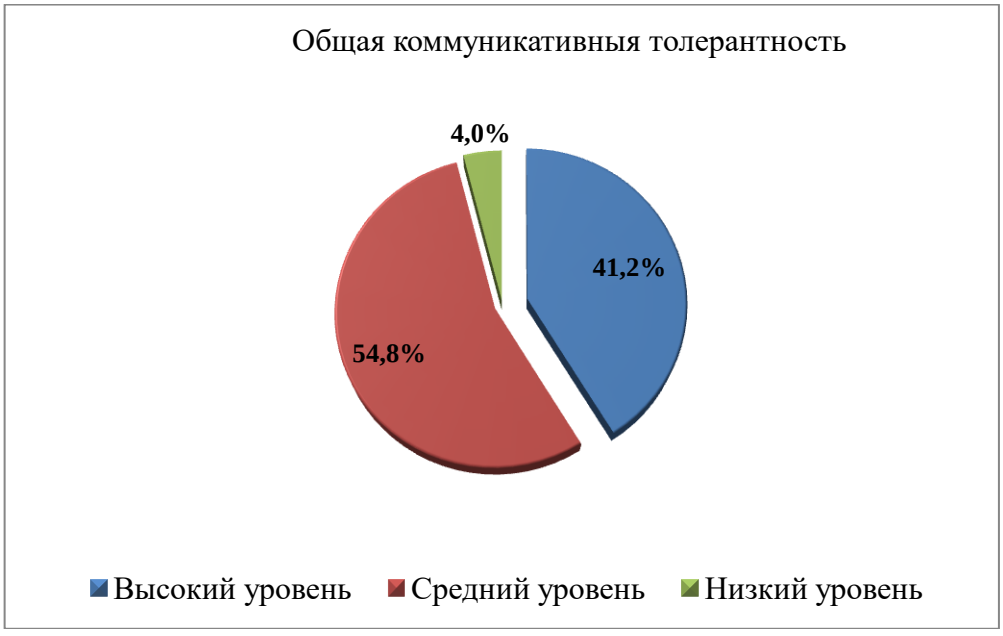


Рисунок 1 – Количественные показатели уровней формированности общей коммуникативной толерантности у будущих педагогов (в %).

По итогам исследования инклюзивной компетентности будущих педагогов были сделаны следующие выводы, которые стали основой определения содержания тренинговой работы:

1. Существенная часть испытуемых характеризуется средним и низким уровнем профессиональных знаний об инклюзивном образовании, что указывает на необходимость повышения квалификации студентов педагогических специальностей в вопросах инклюзии и реализации инклюзивной практики в образовательном пространстве;
2. Значительная часть респондентов обладает достаточно высоким уровнем сформированности практического компонента инклюзивной компетентности, что свидетельствует о их готовности к решению практических задач в условиях инклюзивного образования;
3. В наибольшей ступени у студентов педагогических специальностей сформирован психологический компонент инклюзивной компетентности, включающий, в частности средний уровень общей толерантности и средний уровень общей коммуникативной толерантности.

Таким образом, у будущих педагогов отмечается общая недостаточная осведомленность и готовность к реализации собственной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития.

На основе результатов теоретического анализа проблемы формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов и констатирующего эксперимента нами был составлен тренинг по формированию инклюзивной компетентности у студентов педагогический специальностей.

Методологическую основу исследования составили:

- ✓ аксиологический подход, рассматривающий систему ценностных ориентиров, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов к осуществлению педагогической деятельности к инклюзивному образованию в целом и детям с особенностями психофизического развития (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, В.В. Хитрюк и др.).

Теоретическую базу исследования составили:

- ✓ научно-методическое обеспечение инклюзивного образования (Л.И. Аксёнова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, В.З. Денискина, Т.Л. Лещинская, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.В. Светлова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Л.М. Шипицина);
- ✓ теории развития инклюзии как педагогического явления (Л.И. Аксёнова, Т.В. Варенова, Е.А. Винникова, Л.Н. Давыдова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Л.М. Шипицина, Ю.В. Шумиловская).
- ✓ теоретические основы компетентностного подхода, который рассматривается как приоритетный при подготовке специалистов системы образования (И.А. Зимняя, А.В. Макарова, В.В. Хитрюк и др.);
- ✓ теории развития профессиональной компетентности педагога и готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования (О.В. Воробьева, А.Н. Гамаюнова, Л.М. Митина, Н.М. Назарова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк);
- ✓ концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования (С.В. Алехиной, О.В Воробьевой, С.В. Лауткина, И.Н Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской).

Целью тренинга является повышения уровня инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей. На тренинговых занятиях рассматривается следующий спектр вопросов: сущность инклюзивного образования; современное состояние проблемы работы с детьми с особенностями психофизического развития; цели, задачи, особенности педагогической деятельности в инклюзивной сфере образования; проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь;

особенности обучения и воспитания детей с различными нарушениями; сущность инклюзивной компетентности педагога; моделирование педагогических ситуаций и решение педагогических задач как подготовка к педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики; особенности психологической готовности педагога к работе в инклюзивной сфере образования; формирование толерантной личности педагога. Структура каждого тренингового занятия включает: приветствие (с использованием инклюзивной тематики); информационную часть по теме занятия; практическая часть (участникам предлагается разрешить предложенную ситуацию, например: Вы обратили внимание на то, что в классе хорошо общаются все дети, а заикающийся ребёнок оказался изолирован. Он замкнут, ни с кем не общается, сторонится одноклассников, не участвует в общих делах и играх. Дети не приглашают его в свои игры и не взаимодействуют с ним. Что вы предпримете?); психологическая часть; рефлексия.

Тренинговые занятия способствуют повышению инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей. Отличительным признаком тренинговых занятий стало включение в каждое из них информационного, практического и психологического блоков, позволяющих будущим педагогам актуализировать и расширять профессиональные знания, погружаться в проблемное поле, проектировать пути решения и выстраивать алгоритмы выхода из проблем, формировать адекватную психологическую позицию для осуществления своей педагогической деятельности в инклюзивной практике.

Список цитированных источников:

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова// Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83 – 92.
2. Пронина, Н.А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла [Электронный ресурс] / Н.А. Пронина // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 287–289. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/66/10962/. Дата доступа: 23.11.2017.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гурская В.В., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Психолого-педагогическая коррекция личностных особенностей школьников с интеллектуальной недостаточностью – одна из актуальных задач современной коррекционной педагогики. Особое место в данной работе занимает педагогическая коррекция мотивационно – потребностной сферы, т.к. одним из эффективных путей воспитания и развития школьников с интеллектуальной недостаточностью является стимулирование мотивации. Воспитание правильной мотивационной направленности, постановки целей у школьников данной категории должно сопровождаться воздействием на их эмоциональное отношение к деятельности [1]. Изучение, правильное использование имеющейся мотивации и формирование новой мотивации, способствующей развитию личности каждого школьника с интеллектуальной недостаточностью – это реальные пути повышения эффективности обучения и развития.

С целью определения возможностей педагогической коррекции особенностей мотивационно – потребностной сферы личности младших школьников с интеллекту-

альной недостаточностью в коррекционно – развивающей работе учителя – дефектолога, основываясь на результатах констатирующего эксперимента, нами была разработана психокоррекционная программа. Данная программа рассчитана на использование в младших классах вспомогательной школы 1 отделения, младших и старших классах 2 отделения, и рекомендована учителям - дефектологам для проведения индивидуальных и подгрупповых коррекционно – развивающих занятий, а также учителям данных классов, для включения элементов занятий в содержание уроков, что будет способствовать формированию направленности личности и адекватного уровня притязаний у учащихся вспомогательной школы. Коррекционно - развивающая работа, предусмотренная данной программой, предполагает системное взаимодействие учителя – дефектолога, учителей младших классов вспомогательной школы и педагога-психолога.

Формирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В нем приняло участие 40 младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В экспериментальной группе, состоящей из 20 младших школьников, коррекционные занятия проводились по подгруппам (по 10 человек) с периодичностью 1 раз в неделю, после уроков. Средняя продолжительность занятия – 20 минут. Общее количество занятий – 15.

Проанализировав количественные показатели после формирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы. В КГ не произошло существенных изменений количественных и качественных показателей изученных компонентов личности. Так, в КГ для 75 % (до начала эксперимента – 70 %) детей с интеллектуальной недостаточностью оказалось характерной направленность на себя, как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Не произошло увеличения испытуемых с направленностью на дело, произошло даже незначительное их уменьшение (с 30 % до 25 %). Таким образом, только у 25% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью направленность личности характеризуется заинтерисованостью в решении проблем, выполнении задания как можно лучше, ориентацией на сотрудничество, способность отстаивать свое собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Изучение уровня притязаний у испытуемых КГ показало, что у большинства младших школьников с интеллектуальной недостаточностью остался заниженный уровень притязаний – 55 %, однако следует отметить, что в 10 % случаев заниженный уровень притязаний перешел в адекватный. Показатели завышенного уровня притязаний остались на прежнем уровне (25 %). Следует отметить, что не произошло существенных изменений и в характере выбора заданий младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью в методике Ф.Хоппе до начала и после формирующего эксперимента. Так, только в 45 % случаев (до начала формирующего эксперимента – 40 %) выбор заданий осуществлялся с учетом результативности выполнения предыдущего задания.

Для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью КГ как до, так и после эксперимента наиболее важным являются материальные ценности, игрушки (45,5 % и 40,8 % соответственно), а также различные недостижимые желания (14,35 %) и направленность на благополучие и успешность (10,4 %), сиюминутные желания (их количество даже незначительно увеличилось с 4,8 % до 6,4 %). Незначительно увеличилось количество желаний, связанных с реализацией себя в роли ученика (с 2,9 % до 3,9 %) и в роли друга, партнера по общению (с 4,1 % до 6,2 %). Желаний же меть домашних животных, определенные развлечения, не появились (0 %).

Отсутствие значительных изменений в КГ детей младших школьников с интеллектуальной недостаточностью было проанализировано нами с использованием

критерия Т-Вилкоксона. Гипотеза о том, что интенсивность сдвигов в типичном направлении (изменение направленности личности и уровня притязаний в сторону их адекватности) не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении (отсутствие изменений направленности личности и уровня притязаний в сторону их адекватности или их ухудшение) подтвердилась, так как Тэмп > Ткр ($p < 0,05$) (Тэмп =12, Ткр =0). То есть, отсутствие сдвига в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента в экспериментальной группе показал наличие ряда существенных изменений. Так, следует отметить характерные тенденции изменения направленности личности младших школьников данной группы: уменьшилось количество детей с направленностью на себя (с 80 % до 55 %), как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Увеличилось количество детей с направленностью на дело (на 15 %), характеризующееся заинтересованностью в решении проблем, выполнении задания как можно лучше, ориентацией на сотрудничество, способность отстаивать свое собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Появились дети с направленностью личности на общение (10 %), которое предполагает при любых условиях поддержку отношений с людьми, ориентировку на совместную деятельность, ориентировку на социальное одобрение, зависимость от класса, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

По результатам формирующего эксперимента в ЭГ произошли изменения и уровня притязания. Если до начала формирующего эксперимента ведущими видами уровня притязаний был заниженный и завышенный (65 % и 25 % соответственно), то после проведения педагогической коррекции мотивационно – потребностной сферы в рамках коррекционно- развивающей деятельности учителя-дефектолога преимущественным стал адекватный уровень притязаний (45 %), существенно уменьшилось количество младших школьников с заниженным уровнем притязаний (с 65 % до 35 %). Наиболее стойким, с точки зрения коррекции результативности формирующего эксперимента, оказался завышенный уровень притязаний (25 % до и 20 % после формирующего эксперимента, что может быть связано с характерными для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью особенностями личности (псевдокомпесаторная переоценка своей личности). Несмотря на определенные трудности, которые возникают в коррекции уровня притязаний младших школьников, следует подчеркнуть, что значительно увеличилось количество испытуемых, которые при выборе задания для самостоятельного выполнения стали учитывать результат выполнения предыдущего задания: в случае неудачного выполнения предыдущего задания стали выбирать более простое, в случае удачного – более трудное, но адекватно трудное. Так, если до начала формирующего эксперимента таких младших школьников с интеллектуальной недостаточностью было (ЭГ) 45 %, то после формирующего эксперимента их стало уже 65 %.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента показали, что специально организованная коррекционно – развивающая работа учителя – дефектолога является средством формирования мотивационно – потребностной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. После формирующего эксперимента у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ЭГ изменилась направленность личности (увеличилась направленность на общение и надело), уровень притязаний стал более адекватным, с учетом результатов выполнения предыдущих заданий, изменился характер желаний – они стали более социально направленными. Следовательно, разработанная нами коррекционная программа оказалась достаточно эф-

фективной. Это подтвердилось в ходе формирующего эксперимента. В связи с этим, данная программа может найти широкое применение в деятельности специальных учреждений образования, а также в общеобразовательных школах, осуществляющих интегрированное обучение школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Хвойницкая, В.Ч. Особенности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью / В.Ч. Хвойницкая // Дэфекталогія. – 2003. – № 4. – С. 84-97.

РОЛЬ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕНАТАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ РИСКА В ВОЗНИКНОВЕНИИ НАРУШЕНИЙ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Дубовец О.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В настоящее время, в связи с ежегодным увеличением числа детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), их доли среди общего числа детского населения, в области коррекционной педагогики, специальной психологии и медицины увеличивается интерес к помощи детям раннего возраста (1-3 года) с ОПФР или с факторами риска в развитии «отклонений», поскольку именно первые годы жизни ребенка являются периодом наиболее интенсивного физического и психического развития [1].

Для нас важно знание этиологии особенностей в психофизическом развитии, что помогает как можно раньше выявить таких детей и работать с ними комплексно (лечебно-педагогическое воздействие) с целью коррекции первичных нарушений и профилактики развития вторичных дефектов [2].

Цель работы – анализ пренатальных факторов, играющих роль в нарушениях в психофизическом развитии у детей.

Задачи исследования:

1) оценить степень участия пренатальных факторов риска в возникновении дальнейших отклонений в психофизическом развитии;

2) проанализировать возможность прогнозирования перинатальной патологии на основании пренатальных факторов;

3) показать возможности раннего выявления детей с факторами риска в формировании нарушений в психофизическом развитии.

Во время пренатального периода ребенок живет с матерью практически одной жизнью, поэтому, безусловно, нарушения в протекании физиологических и нервно-психических процессов у беременной могут оказать неблагоприятное, а, подчас, необратимое влияние на здоровье ребенка и затруднить его последующее взаимодействие с окружающей средой [13].

Пренатальные факторы патологии – факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие в период от момента образования зиготы до начала родов и вызывающие отклонения в нормальном развитии плода [3]. Основными проявлениями данных нарушений являются врожденные пороки развития и задержка внутриутробного развития, что оказывает неблагоприятное влияние на развитие ребенка после рождения.

По данным анализа литературных источников, среди основных пренатальных факторов, влияющих на дальнейшие отклонения в психофизическом развитии, можно выделить: соматические заболевания матери (сахарный диабет, анемия, патология щитовидной железы), вредные внешние воздействия (алкоголь, курение, наркотики, ради-

ация, лекарственные препараты и др.), инфекционная патология (вирусные заболевания, TORCH-инфекции, инфекционные, в том числе, грибковые, кольпиты, цервициты), акушерско-гинекологические осложнения течения беременности (угроза прерывания беременности, гестоз, фетоплацентарная недостаточность), все это вызывает неблагополучное внутриутробное развитие ребенка, проявляется в хронической гипоксии плода, недоношенности и в другом, а в дальнейшем, приводит к нарушениям в психофизическом развитии [4; 5].

В рамках нашей работы, была проанализирована документация 40 детей раннего возраста, имеющих клинические и педагогические диагнозы, свидетельствующие о неврологических нарушениях. Анамнестические данные взяты из медицинских карт амбулаторных пациентов УЗ «Витебский детский областной клинический центр» Областная клиническая детская поликлиника и протоколов обследования детей в ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Среди выявленных нарушений были задержки в развитии (задержка психического, психомоторного, психоречевого, речевого развития), расстройства аутистического спектра, интеллектуальная недостаточность (ИН), детский церебральный паралич (ДЦП), синдром Дауна, органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС), энцефалопатия. Количественный результат патологий представлен на рисунке 1.

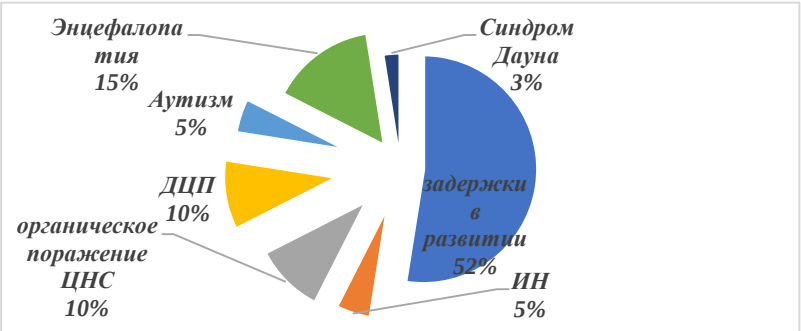


Рисунок 1 – Количественный результат выявленных нарушений психофизического развития у детей раннего возраста (в %)

При анализе пренатального периода выявлено, что нормально протекающая беременность наблюдалась у 7 женщин из 40, что составляет 17,5 %; у 2 женщин (5 %) беременность протекала в результате ЭКО, другие факторы не указаны. Остальные – 31 беременная (77,5 %) имели различную патологию, сгруппированную нами как:

- *соматические заболевания матери* – наблюдались у 13 беременных (42 % от числа осложненных беременностей), в 2 случаях – единственный фактор риска во время беременности, у 11 женщин ее соматическое заболевание выступало в комплексе с другими факторами. В данную группу включены такие заболевания матери, как: анемия – наблюдалась у 7 беременных, заболевания щитовидной железы осложняли течение беременности у 2 женщин, пиелонефрит был в 1 случае, синдром вегетативных дисфункций по гипотоническому типу – у 1 беременной, миопия различных степеней у 2. В общем, доминировала в этой группе анемия (54 %).
- *инфекционные заболевания матери*, осложняющие течение беременности, наблюдались у 16 женщин (52 % от числа осложненных беременностей), перенесенные во время беременности острые вирусные инфекции – у 7 беременных, герпетическая инфекция – в 1 случае, стафилококконосительство – у 3 женщин, кольпиты и цервициты, в том числе грибковой этиологии – у 9 беременных. Следует отметить, что у 6 бе-

ременных отмечалось сочетание различных факторов, относящихся к данной группе. Во всех случаях были выявлены комплексные факторы риска. Самой часто выявляемой патологией в данной группе были воспалительные процессы шейки матки, вызванные различными возбудителями, в том числе, кандидозной этиологии, что составило 56 %.

• *акушерско-гинекологические осложнения беременности* наблюдались у 24 беременных (77 %), угроза прерывания беременности – у 11 женщин, фетоплацентарная недостаточность – в 10 случаях, токсикоз/гестоз – у 6 беременных, многоводие/маловодие – у 3 беременных, у 1 женщины произошла отслойка нормально расположенной плаценты, кровотечение.

Следует отметить, что у всех женщин, имеющих фетоплацентарную недостаточность, было выявлено неблагополучие со стороны плода, выражающееся в хронической гипоксии плода, в 1 случае пренатально была диагностирована асфиксия плода.

Важно подчеркнуть, что, по данным нашего исследования, наиболее часто во время беременности выявлялись акушерско-гинекологические ее осложнения (77 % от числа осложненных беременностей, 60 % от общего числа), что, на наш взгляд, является логичным и отражает причинно-следственную связь различных факторов.

В акушерско-гинекологической практике существует ориентировочная шкала оценки пренатальных факторов риска для определения степени риска перинатальной патологии (О.Г. Фролова, Е.И. Николаева, 1980) [6]. В соответствии с данной шкалой, мы попытались проанализировать возможность прогнозирования перинатальной патологии. В результате подсчета баллов 38 анамнестических данных (не взяты в исследование 2 детей от ЭКО), выявлено, что 66 % беременных имели высокий (21 % от общего числа) и средний (45 %) риск перинатальной патологии, 34 % имели низкий риск в развитии перинатальной патологии (Рис. 2).

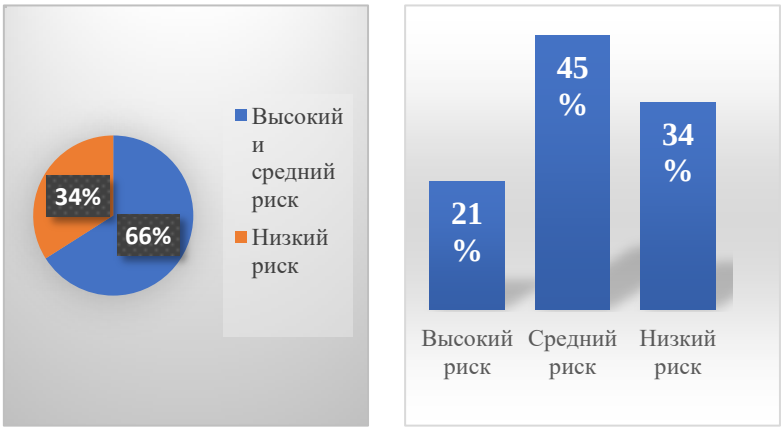


Рисунок 2 – Количественный результат риска развития перинатальной патологии у ребенка (в %)

Исходя из рисунка 2 видно, что большинство отклонений в психофизическом развитии у детей можно было спрогнозировать еще пренатально.

В целом, можно сделать выводы:

1) в результате данного исследования доказано, что наиболее неблагоприятными в плане возникновения перинатальной патологии нервной системы являются пренатальные факторы. Среди них главенствующее положение занимают акушерско-гинекологические осложнения течения беременности, которые, безусловно, являются

последствиями других причин (инфекционных заболеваний, соматической патологии матери, вредных привычек);

2) большинство отклонений в психофизическом развитии можно прогнозировать пренатально;

3) с целью раннего выявления детей с возможными нарушениями в психофизическом развитии, необходимо:

- проводить скрининг по выявлению беременных с высоким и средним риском перинатальной патологии в условиях женских консультаций и передавать эти данные на амбулаторный этап педиатрической службы;
- после рождения ребенка из «группы риска», наблюдение его в отделении медицинской реабилитации и раннего вмешательства. В рамках этого вопроса, необходимо улучшение преемственности между медицинской и педагогической службами.

Список цитированных источников:

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: в 6-ти т. / под ред. Т.А. Власовой / Л.С.Выготский. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Добряков, И.В. Перинатальная психология / И.В. Добряков: Питер; СПб.; 2010. – 234 с.
4. Неонатология : Учебн. пособие : В 2 т. / Н.П. Шабалов. – Т. I. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : МЕД-пресс-информ, 2004. – 608 с.
5. Неонатология : Учебн. пособие: В 2 т. / Н.П. Шабалов. – Т. II. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : МЕД-пресс-информ, 2004. – 640 с.
6. Универсальные шкалы определения перинатального риска / Хелпикс.Орг – Интернет помощник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://helpiks.org/3-39673.html. – Дата доступа: 12.01.2019.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ильюшина В.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно наличие различного рода сопутствующих нарушений: двигательных, сенсорных, психических, речевых. Практика специального обучения и воспитания отмечает, что данные нарушения значительно затрудняют процесс обучения детей с интеллектуальной недостаточностью [1]. Исследования таких специалистов как М.С. Певзнер, Л.А. Данилова, Н.Г. Морозова, Р.А. Каше, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, Н.Ф. Гнездилова, м.А. Савченко, В.А. Власова, А.А. Смирнова, Р.А. Юрова, М.А. Александровская, Д.И. Орлова, В.И. Бельтукова и др. позволяют сформировать представление о том, что преобладающее большинство детей с интеллектуальной недостаточностью имеют нарушения речи различных типов. Если вопросы коррекции речевых нарушений у детей с сохранным интеллектом являются достаточно изученными и широко освещены в специализированной литературе, то такая тема как особенности речевых нарушений и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью в отечественной литературе разработана недостаточно.

С целью определения особенностей грамматического строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено теоретическое, причинно-системное исследование проблемы в отечественной и зарубежной психолого - педаго-

гической и специальной литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

Анализируя особенности речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью, В. Г. Петрова выделяет комплекс многообразных факторов, обусловливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у детей рассматриваемой категории является недоразвитие познавательной деятельности. Так, снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи. Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, поэтому дети с интеллектуальной недостаточностью с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными цели, причины и др.) [2].

В связи с общим недоразвитием аналитико - синтетической деятельности у детей данной нозологической группы затруднено формирование всех языковых обобщений, замедленно и качественно иначе, чем нормотипичные дети, они усваивают закономерности языка.

В активном словаре детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (такие как: скачет, ползёт, летает). Например, отвечая на вопрос о том, кто как передвигается, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью дают такие ответы: «Волк идет, ящерица идет, ворона идет».

Как показали исследования многих авторов (В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, М.Ф. Феофанов, А.П. Федченко, Е.Ф. Соботович, Р.И. Лалаева и др.), у школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения. Выявляются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными оказываются формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного. Наибольшее количество ошибок встречается в употреблении творительного падежа и всех предложно - падежных конструкций. Достаточно типичным является замена творительного падежа именительным («Девочка режет ножницы»), родительным («Висит над стола», «лежит под стула»), формой предложного падежа («Люстра висит на кровати»), предложный падеж может быть заменен винительным («Девочка едет на санки»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций также проявляются в искажении окончаний, пропуске и/или замене предлогов [3].

Неправильное употребление падежей с предлогами наблюдается у детей с интеллектуальной недостаточностью гораздо чаще, чем неправильное понимание тех же конструкций с предлогами. В импрессивной речи наблюдаются смешения предлогов «за», «перед», «около», «на и над», «под и в». В экспрессивной речи отмечается опускание предлогов «в», «из», отсутствие предлогов «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под».

Отмечаются нарушения в словосочетании наречия «много» и существительного, неправильное согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного. Дети с интеллектуальной недостаточностью достаточно часто неправильно употребляют форму родительного падежа множественного числа существительных: «много карандаши», «много лампочки. В некоторых случаях наблюдается смешивание окончаний родительного падежа множественного числа различных скло-

нений («мало цыплятков»). Допускаются ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, особенно прилагательного с существительным в среднем роде («чистая окно»).

Характерными для учащихся вспомогательной школы являются ошибки замены полной формы прилагательного краткой формой. В косвенных падежах могут наблюдаться замены имени прилагательного именительным падежом.

Средний род глаголов прошедшего времени в самостоятельной речи школьников с интеллектуальной недостаточностью употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Функция словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью является менее сформированной, чем словоизменение. Несформированность словообразования проявляется в трудности образования прилагательных от формы существительного (металл – металлический), уменьшительно-ласкательных форм, глаголов с приставками (вошел – вышел – перешел). В основном дети с интеллектуальной недостаточностью пользуются суффиксальным способом словообразования, однако арсенал суффиксов при этом очень незначительный по сравнению с нормотипичным онтогенезом (-ик, -очек, -чик, -онок, -енок, -от, -як, -к).

Характерными для учащихся младших классов вспомогательной школы является употребление в речи преимущественно простых нераспространенных предложений. При употреблении простых распространенных предложений чаще наблюдается включение в грамматическую конструкцию прямого дополнения («Пчела собирает нектор), иногда – обстоятельства места (Мальчики идут на каток) [4].

В самостоятельной речи детей с интеллектуальной недостаточностью частыми являются фрагментарные предложения с пропуском подлежащего, либо сказуемого, либо и подлежащего и сказуемого. Например, типичным можно назвать следующий рассказ по картине: «Мама обед готовит. Чистит. Варит. Позвала. Все едят. Это картошка».

У детей с интеллектуальной недостаточностью крайне бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи детей данной категории особенно резко проявляется в связной речи, что затрудняет ее использование в коммуникативной деятельности.

Таким образом, грамматический строй речи школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется нарушением всех его компонентов. Уровень его развития не соответствует возрастным нормам, что обусловлено спецификой интеллектуального развития учащихся вспомогательной школы. Осуществление коррекционно – развивающей работы по формированию грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью является одним из условий создания адаптивного образовательного пространства для данной категории обучающихся.

Список цитированных источников:

1. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2007. – 460 с.
2. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д.Забрамная. – М.: Просвещение. – 2007. – 112 с.
3. Нодельман, В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман, И.О. Позднякова // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 5-13.
4. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – Москва: Эксмо. – 2017. – 608 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБСЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Куксёнок В.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время отмечается тенденция увеличения числа детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Причины возникновения описываемой группы нарушений до конца не изучены. В литературе представлены следующие факторы: наследственная обусловленность, органическое поражение центральной нервной системы, а также психогенный фактор, связанный с нарушением и искажением аффективного развития ребенка. Под РАС понимается диапазон состояний, характеризующихся определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей, сопровождающихся сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для ребенка и часто повторяются [1].

Ядерными признаками данной группы расстройств являются:

1. Особенности поведения, проявляющиеся в стремлении сохранить постоянство условий существования и непереносимости малейших изменений, наличии пристрастий к одним и тем же объектам; выполнении стереотипных манипуляций.
2. Своеобразие эмоциональной сферы - бедность эмоций, наличие специфических страхов, тревожности, агрессии и самоагрессии, а также - нарушение способности к установлению эмоционального контакта.
3. Нарушение коммуникативной сферы, которые проявляются при общении и взаимодействии: ребёнок не проявляет интереса к партнёру, затрудняется в распознавании эмоционального состояния других людей, а также – в особенностях речи - мутизм, эхолалия, штампы, отсутствие в речи 1-го лица и т.д.

С целью определения особенностей осуществления и содержания диагностики коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС нами было проведено теоретическое, причинно-системное исследование проблемы в отечественной и зарубежной психолого - педагогической и специальной литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

Выше названные особенности, характерные для дошкольников с РАС влекут за собой проблемы во взаимодействия и коммуникации с ребенком данной категории, что, в дальнейшем, приводит к сложностям организации и осуществления процессов обучения и воспитания.

Поэтому необходимо своевременно начать коррекционную работу по формированию навыков коммуникации.

Под коммуникацией понимается обмен сообщениями между двумя и более собеседниками.

Составляющими коммуникации, по мнению Хаустова А. В., являются: вербальный компонент (речевые средства общения) и невербальный - (мимика, жесты, позы). Последние формируются у ребенка в норме в довербальный период речевого развития, являясь необходимой его частью [2].

Далее приведена сравнительная характеристика развития средств коммуникации у ребенка дошкольного возраста в норме и с РАС. Использование данной информации позволит учителю- дефектологу при проведении диагностики уровня сформированности коммуникативных навыков четко определить их актуальный уровень разви-

тия и предположить содержание коррекционной работы в зоне ближайшего развития (Табл. 1).

Таблица 2 – Сравнительная характеристика развития средств коммуникации у дошкольников в норме и с РАС

Возрастной этап	Ребенок в норме	Ребенок с РАС
6 месяцев	наличие диалогов в виде издавания гласных звуков или поворачивание в сторону родителей в ответ на их речевое обращение, появление гласных	отсутствуют обращенные ко взрослому вокализации, плач тяжело интерпретировать, издаваемые звуки не относятся ко взрослому
8 месяцев	возникают различные интонации в гулении, повторяющиеся слоговые произнесения, появляется указательный жест	наблюдаются ограниченные или необычные гуления, не имитирует звуки, жесты
12 месяцев	появляются первые слова, жесты и вокализации используются для привлечения внимания, указывания объектов и просьб	первые слова и даже фразы могут появиться вовремя, однако это необычные, сложные, слова, которые не используются им для прямого обращения к близким; ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции
2 года	запас употребляемых слов быстро растет, приближается к 1000 слов; появляются прилагательные и местоимения; используются простые трех-четырехсловные предложения, в словах появляются грамматические изменения, речь эмоциональна и выразительна	словарный запас составляет менее 15 слов, слова появляются и исчезают, жесты не развиваются: присутствуют несколько указывающих на объект жестов; речь носит свернутый (телеграфный) стиль
3 года	словарь составляет 1000 слов, многие грамматические морфемы используются должным образом, дети задают много вопросов, основная цель которых- поддержание диалога, а не получение новой информации	эхолаличное повторение фраз, отмечается плохой ритм, интонация, бедная артикуляция, речь неосмысленная, носит отсроченный характер; общение со взрослым сводится к тому, что ребенок берет родителя за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет
4 года	продолжается развитие словаря, который составляет 1200-1300 слов, слова связываются грамматически верно, с помощью окончаний и предлогов, употребляются союзы, используются все основные части	значительное отставание экспрессивной речи, стойкие аграмматизмы, неумение поддерживать разговор, использование высказываний, которое носит отсроченный и шаблонный характер, отсутствуют об-

Возрастной этап	Ребенок в норме	Ребенок с РАС
	речи	ращения от первого лица
5-6 лет	словарный запас приближается к 3000 слов, активное словотворчество, фраза грамматически и семантически верно оформлена, используется интонационная выразительность	словарь беден, обиходного содержания, не понимание абстрактных концепций (времени), неправильное звукопроизношение, вопросы задаются редко, без вопросительной интонации, нарушен тон и ритм речи, , отсутствуют обращения от первого лица

Одним из важнейших аспектов формирования коммуникативных навыков ребенка с РАС, по мнению И.Б. Агаевой, является планирование коррекционной работы, основанное на результатах диагностического обследования[3].

Можно определить четыре этапа проведения обследования ребенка:

1. Беседа и анкетирование родителей с целью сбора первичной информации. Данные, полученные на этом этапе, дают общие представления об особенностях и уровне развития ребенка, его интересах, страхах и т.д.
2. Наблюдение за ребенком в ходе свободной деятельности (игры). На данном этапе уточняются сведения, полученные от родителей. Задачи первых двух этапов – выявление зоны актуального развития ребенка. Результаты обследования показывают, какие навыки сформированы на данный момент.
3. Обследование через предъявление методик. В результате данного этапа выявляется не только зона актуального, но и ближайшего развития ребенка с РАС, его возможностей, целей коррекционной работы.
4. Анализ результатов обследования, в ходе которого осуществляется конечный выбор текущих целей коррекционной работы. На основании полученных результатов составляется индивидуальная программа и перспективное планирование коррекционной работы.

Таким образом, нарушения речевой деятельности и коммуникативных навыков детей с РАС являются существенным признаком данной группы расстройств, который влечет за собой трудности взаимодействия с окружающими, обучения и воспитания и социализации в целом. Поэтому необходимо своевременное поэтапное обследование ребенка данной категории и последующая за этим коррекционная работа.

Список цитированных источников:

1. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство / Под редакцией Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.
2. Хаустов, А.В., Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В.Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
3. Агаева, И.Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью / И.Б.Агаева, М.В.Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 95-98.

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Марфель К.И., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Исследования О.А. Фунтиковой, А.М Леушиной, К.В. Назаренко, Т.А. Мусейибовой, Т.Д. Рихтерман и др. свидетельствуют, о тот, что временные представления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуются специфическими особенностями и качественно-количественным своеобразием. Существенные затруднения дети обозначенной категории испытывают при определении времени на часах, у некоторых полностью отсутствует понимание системного характера каждой отдельной единицы измерения.

Основными причинами несформированности временных представлений являются: объективные – время не имеет наглядных средств, а учащийся преимущественно мыслит образами; субъективные – особенности мышления ребенка с интеллектуальной недостаточностью, его недостаточный жизненный опыт [6]. А.М. Леушина, отмечая довольно низкий уровень знаний детей о времени, пишет о том, что нерегулярные занятия, проводимые с детьми преимущественно словесными методами, носят часто формальный характер, они не формируют основных понятий о времени и о его текучести [3].

У учащихся отмечаются затруднения в формировании представлений последовательности и отдаленности событий. Исследования Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой показывают, что школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко не имеют точных правильных временных представлений, не знают соотношения между ними. Понятия о времени достаточно трудны для усвоения учащимися, так как очень специфичны, а их специфичность объясняется:

1) косвенным измерением времени, то есть измерением времени через те измерения, которые происходят в конкретный промежуток времени: расстоянием, количеством движений, шагов и т. д.;
2) невозможностью восприятия времени органами чувств: время в отличие от других величин (длины, веса, площади и т.д.) нельзя видеть, осязать, ощущать;
3) множеством временной терминологии (раньше, сейчас, потом, после, до, медленно, скоро) и ее употреблением (то, что вчера было; завтра; завтра будет; вчера);
4) отличными от закономерностей соотношениями десятичной системы исчисления [1].

Установлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью, знакомы с терминами, обозначающими временные интервалы – времена года, дни недели. Но самостоятельно они не могут назвать последовательно все времена года и имеют трудности с перечислением дней недели. Учащиеся называют времена года, опираясь на некоторые существенные признаки. Лучше дифференцируют зиму и лето, представления о весне и осени у детей весьма нечеткие.

Наиболее трудным оказывается определение последовательности. Сведения о днях недели и о частях суток нечеткие и неполные. Обычно, дети знают названия лишь некоторых дней недели, различают только утро и ночь. Определяют время суток, связывая с каким-то видом деятельности (в школу идти утром, спать ложиться ночью).

При назывании дней недели и времени суток, дети с интеллектуальной недостаточностью опираются на опыт своей повседневной жизнедеятельности. Однако, в связи с тем, что их представления бедны по содержанию, менее устойчивы, носят фрагментарный характер, они перечисляют значительно меньше видов деятельности, чем дети с нормальным психофизическим развитием.

Представления о временах года связаны с выделением характерных признаков, более значимыми из которых является состояние растительности (осень – желтые листья, зима – деревья голые, лето – цветы). Также представления о временах года связываются с определенной деятельностью (лето – огород, зима – дети лепят снеговика, катаются на коньках или лыжах) или воспоминаниями о ярких событиях. Представления о временах года опираются на те признаки, которые имеют значение для жизни и деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью [7].

Особое значение для организации деятельности ребенка имеет его умение соотносить темп деятельности с заданными условиями. Такое умение обеспечивает возможность использовать продуктивно свое время на уроках. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут ориентироваться на заданное время и менять при этом темп своей деятельности. Изменение в темпе длительности под влиянием изменения условий имеются и у детей с нормальным психофизическим развитием, и у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Дети с интеллектуальной недостаточностью слабо ориентируются во времени. У одних детей обнаруживается слишком большой интервал между получением задания и началом его выполнения. У других – замедлен темп деятельности, третьи – постоянно отвлекаются от поставленной задачи в ходе ее выполнения [3]. В связи с этим, особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

Перед началом обучения обязательно проводится обследование развития представлений о времени. Обследуя умение ориентироваться во времени, необходимо опираться на следующие моменты:

1. Знают и называют ли дети дни недели, их последовательность.
2. Умеют ли определять и называть части суток, их последовательность.
3. Знают ли дети времена года (показывают ли эти времена года по картинкам – называют или только показывают, умеют ли словесно описать признаки времен года, знают ли последовательность времен года) [7].

Весь процесс формирования временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью проводится с учетом таких требований как:

1. Знакомить учащихся с временем с помощью игр, бесед о времени (сутки больше, чем день или ночь, сутки меньше недели, год больше месяца, час больше минуты и т. д.).
2. Формировать временные представления на базе детских наблюдений, опыта. Связывать каждое явление, событие со временем, в которое оно протекает.
3. Показывать продолжительность единиц времени, чтобы учащийся ощутил длительность этого промежутка времени в различных условиях.
4. Проводить работу по развитию временных представлений систематически, независимо от темы урока, затрачивая на эту работу по 5-10 минут урока.
5. Проводить работу по формированию временных представлений и понятий на других учебных предметах и во внеурочное время.
6. Формировать, как можно раньше, правильные представления о длительности событий, явлений, которые учащиеся постоянно наблюдают или в которых участвуют. Учащиеся должны накапливать опыт в определении длительности промежутка времени [2].

В результате специально организованного обучения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются некоторые временные представления, и ориентировка во времени в процессе практической деятельности. Особой сложностью в процессе обучения является разная степень сформированности временных представлений, скорость и уровень усвоения знаний у учащимися с интеллектуальной недостаточностью [5].

Таким образом, формирование временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является сложным и трудоемким процессом, так как усвоение временных представлений требует выполнения сложных умственных действий. Овладение временными представлениями, требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование [4].

Формирование временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проходит с большими трудностями и гораздо медленнее, чем у детей с нормальным психофизическим развитием. Поэтому необходимо проводить своевременную, целенаправленную, регулярную коррекционную работу по формированию у детей с интеллектуальной недостаточностью временных представлений.

Список цитированных источников:

1. Ананьев, Б.Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений /Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 1989. – 197 с.
2. Данилова, В.В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / В.В. Данилова. – М.: Педагогика, 1987. – 179 с.
3. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1984. – 368 с.
4. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов / М.Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 408 с.
5. Развитие, воспитание и обучение дошкольников с нарушением интеллекта: Хрестоматия / состав. Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Е.Л. Ложко, СПб.: Речь, 1996. – 274 с.
6. Семаго, Н.Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 238 с.
7. Эк, В.В. Умение учащихся вспомогательной школы пользоваться часами / В.В. Эк, М.Ф. Гордеева // Дефектология. –1986 – №1. – С. 54-57.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Морозова Я.И., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Для создания инклюзивного образовательного пространства для детей с особенностями психофизического развития необходимо обеспечить индивидуальный подход в их обучении, что отражается в тщательной диагностике их особенностей и разработке специальных программ [1, с. 11].

Понимание специфики детей с особенностями психофизического развития требует создания специальных организационных и содержательных условий обучения и воспитания, необходимых для успешного включения и социальной адаптации ребенка в среде обычных сверстников, прежде всего создания адаптированной образовательной программы по ряду учебных предметов с составлением индивидуального учебного плана [2, с.75].

Одним из условий успешной реализации инклюзивной практики является взаимодействие родителей учащихся с особенностями психофизического развития с педагогическим коллективом образовательного учреждения.

С целью определения особенностей формирования партнерской позиции родителей учащихся с особенностями психофизического развития как участников инклюзивного образовательного процесса и выявления уровня знаний родителей о сущности инклюзивного образования и особенностях учебного процесса в условиях инклюзивной практики нами было проведено экспериментальное исследования с сентября 2017 г. по апрель 2018 года на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, которые обучаются в классах инклюзивного образования. Методика экспериментального изучения включала анкетирование родителей - участников инклюзивного образовательного процесса.

При анализе ответов анкетирования были получены следующие результаты. При ответе на вопрос об условиях обеспечения успешного совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормотипичных сверстников родителями были выделены следующие:

- Организация индивидуального подхода к детям с особенностями психофизического развития – 30 %.
- Наличие дополнительных занятий для ребенка с особенностями психофизического развития с учителем-дефектологом (пример ответа: «Увеличение учебных часов с учителем - дефектологом») – 20 %.
- Проведение дополнительных бесед с учениками инклюзивного класса с целью формирования положительных межличностных отношений – 20 %.
- Увеличение количества наглядного материала на уроках с целью адаптации учебного материала под образовательные возможности детей с особенностями психофизического развития – 20 %.

10 % респондентов не смогли указать ни одного условия обеспечения успешного совместного обучения детей в условиях инклюзивного образования.

Анализ полученных результатов показал, что большинство родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, представляют определенные особенности организации учебного процесса в инклюзивных классах и понимают необходимость их реализации в учебном процессе. Однако, обращает на себя внимание тот факт, что ни один из респондентов не назвал в качестве одного из условий успешности участие родителей в работе группы психолого – педагогического сопровождения, что может свидетельствовать как о незнании родителями о возможности данного участия, так и об их недостаточной ответственности за качество образовательного процесса и слабой позиции участия в образовательном процессе. Количественные показатели знания родителями условий успешности инклюзивного образовательного пространства представлены на рисунке 1.

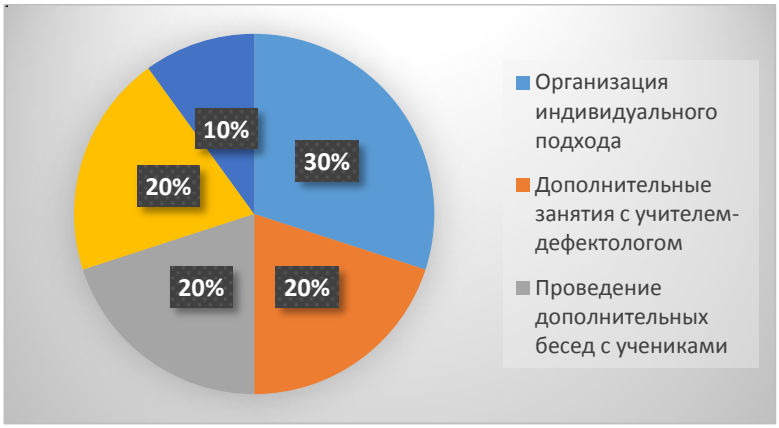


Рисунок 1 – Количественные показатели знания родителями условий успешности инклюзивного образовательного пространства

Имея определенный опыт инклюзивного обучения собственных детей, родители отмечают положительные моменты совместного обучения учащихся с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. При ответе на соответствующий вопрос анкеты были выделены следующие варианты:

- 40 % родителей учащихся с особенностями психофизического развития отметили улучшение их успеваемости;
- 40 % респондентов указали на улучшение адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в социуме (например, «ребенок не ограждается от всех»);
- 10 % испытуемых подчеркнули возможность реализации индивидуального подхода к детям с особенностями психофизического развития;
- 10 % - родителей не смогли сформулировать ответ на данный вопрос, что может являться как показателем отсутствия видимых положительных моментов в инклюзивном образовании их детей, так и немотивированностью родителей на сотрудничество при проведении опроса.

Количественные показатели положительных моментов инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития, по мнению родителей – участников инклюзивного образовательного пространства, представлены на рисунке 2.

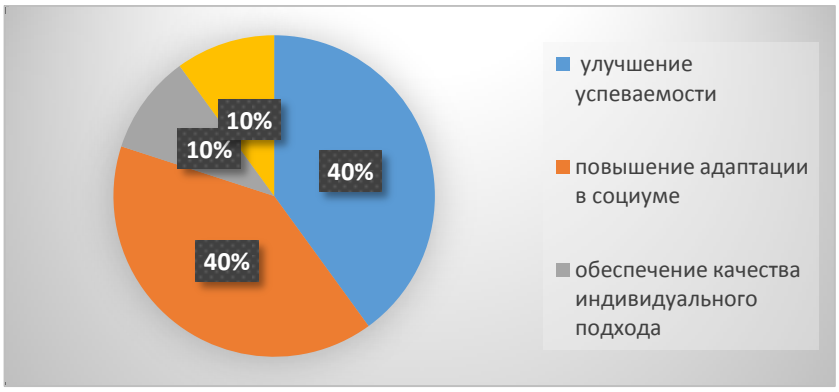


Рисунок 2 – Количественные показатели положительных моментов инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития

Анализ ответов родителей учащихся с особенностями психофизического развития показал, что многие из них в процессе обучения их детей в условиях инклюзии смогли отметить и выделить и отрицательные стороны совместного обучения. Так, 20 % родителей указали на повышение агрессивности как самих детей с особенностями психофизического развития, так и их столкновение с физической и вербальной агрессией со стороны участников инклюзивного образовательного процесса, в первую очередь со стороны одноклассников. 20 % опрашиваемых подчеркнули наличие усталости детей с особенностями психофизического развития от большего количества информации по сравнению с их обучением в специальных образовательных учреждениях. 20 % респондентов отметили наличие трудностей при общении детей в коллективе, недостаточности положительной окраски межличностных отношений в коллективе и межличностного взаимодействия. 10 % родителей считают, что отрицательные стороны инклюзивного образования идентичны отрицательным моментам традиционной системы образования. Положительным моментом можно считать то, что 30 % испытуемых не ответили на вопрос об отрицательных моментах совместного обучения детей. Данная ситуация может свидетельствовать как об отсутствии в их опыте негативных моментов, так и о недостаточной информированности и заинтересованности родителей в данном

аспекте инклюзивного образования, что так же может свидетельствовать о недостаточной активной позиции родителей в рамках инклюзивного обучения.

Следует подчеркнуть, что родители учащихся с особенностями психофизического развития проявляют активность в педагогическом и дефектологическом самообразовании. Так, при ответе на вопрос анкеты о том, какую информацию об инклюзии, в общем, и об организации образовательного процесса с их ребенком, в частности, респонденты указали на следующие актуальные для них темы:

- Обучение педагогическим приемам по преодолению усталости ребенка, повышению концентрации его внимания – 25 % ответов (пример ответа: «Меня интересуют приемы для того, чтобы ребенок меньше уставал»);
- Обучение педагогическим приемам по преодолению учебных затруднений ребенка с особенностями психофизического развития (например: «Мне важно научиться правильно помогать моему ребенку учиться») – 25 % ответов;
- 30 % родителей волнует информация об особенностях ребенка и их учете при организации инклюзивного образовательного пространства;
- 10 % испытуемых проявили интерес к получению информации о перспективах развития инклюзивного образования и инклюзии;
- Не смогли сформулировать интересующих их спектр вопросов 10 % родителей учащихся с особенностями психофизического развития.

Таким образом, организация психолого – педагогического сопровождения родителей учащихся с особенностями психофизического развития требует учета ряда выявленных особенностей их инклюзивной готовности: - недостаточная информационная грамотность родителей в вопросах понимания сущности инклюзивного образования; - низкий уровень развития партнерской позиции родителей как участников инклюзивного образовательного процесса; - низкая информированность родителей о возможности участия в группе психолого – педагогического сопровождения их ребенка, отсутствие знаний о цели создания такой группы и ее функциях.

Учет выявленных особенностей при организации психолого – педагогического сопровождения родителей учеников с особенностями психофизического развития будет способствовать повышению качества данной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.
2. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников / В.В. Хитрюк // Открытая школа. – 2014. – №3. – С.71-77.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Муравицкая Д.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Основными условиями, определяющими успешность и результативность инклюзивного образования являются: нормативно-правовое обеспечение практик инклюзивного образования; принятие идеи инклюзивного образования социальным и педагогическим сообществом; обеспечение инклюзивной готовности будущих и практикующих педагогов; обеспечение подготовки будущих и практикующих педагогов к работе со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства; создание безбарьерного (физического, педагогического, психологического) образовательного

пространства и формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования (В.В. Хитрюк, С.В. Алехина, Ю.Л. Загуменов, А.М. Змушко, И.А. Корепанова и др.) [1].

Зарубежный исследователь Т. Бут выделяет следующие направления внедрения инклюзивного образования:

1. Доступность образования;
2. Создание инклюзивной культуры;
3. Развитие инклюзивной практики [2].

Социологическое исследование «Инклюзивное пространство: мифы и реальность» осуществлялось с 29 ноября 2018 года по 20 января 2019 года в социальной сети Vkontakte среди студентов ВГУ имени П. М. Машерова. Общее количество респондентов – 169 человек. Из них 162 человека - студенты ВГУ имени П. М. Машерова, 6 человек – преподаватели университета, 1 человек – сотрудник данного учреждения образования. Распределение студентов по факультетам образовательного учреждения представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение студентов по факультетам образовательного учреждения (%)

Исторический факультет	5,4
Педагогический факультет	57,8
Факультет математики и информационных технологий	2,4
Филологический факультет	5,4
Факультет физической культуры и спорта	3,6
Биологический факультет	3
Юридический факультет	5,4
Факультет социальной педагогики и психологии	13,3
Художественно-графический факультет	3,6

69,8 % респондентов отметили, что слышали об инклюзии, но 30,2% дали противоположный ответ. Качественный анализ определений инклюзивного образования, которое дали участники опроса, показало недостаточную информированность о сущности данного понятия. Так, 3 % респондентов заявили, что инклюзия – это модное западное заимствование, красивое название системы, при которой все ученики просто «свалены в одну кучу», 49,7% указали, что инклюзия – физическое перемещение детей из системы специального образования в общее образование и только 41,4 % - сделали выбор в пользу варианта, что инклюзия – это реализация права и создание условий для обучающихся любой категории.

На вопрос «Инклюзия полезна только людям с инвалидностью?» 7, 4% респондентов ответили положительно, 17,1% - отрицательно, а 75,4% - согласились с тем, что инклюзия полезна всем членам общества.

В тоже время, при необходимости ответить на вопрос «Согласны ли Вы с тем, что при некоторых видах инвалидности людям не подходит инклюзивное образование?» 67,5% респондентов согласились и только 32,5% - не были согласны с данным утверждением. Такое варьирование в ответах, объясняется тем, что респонденты не в полном объеме понимают целей инклюзии, а также направлений её работы.

При ответе на вопрос «Каждый человек имеет право на обучение. Доступно ли любому человеку с особенностями в развитии обучение в Вашем университете?» 46,5% респондентов ответили утвердительно, 24,1% - ответили отрицательно, а 29,4% - испытали затруднения при ответе на вопрос. Несмотря на то, что почти половина респондентов согласилась с тем, что обучение в ВГУ имени П. М. Машерова доступно любому человеку с особенностями в развитии, на вопрос «Существует ли в Вашем университете «безбарьерная среда» (наличие широких дверных проёмов, пандусов, лифта, ярких полосок на ступеньках, оборудованных санузлов и пр.)?» 36,1% респондентов ответили отрицательно, 53,8% ре-

спондентов согласились с тем, что «безбарьерная среда» существует, но не в полном объёме, 3% опрашиваемых затруднились с осознанием самого понятия «безбарьерная среда», 7,1% студентов - согласились с наличием «безбарьерной среды» в своём университете.

В рамках социологического опроса было предложено ответить и на вопрос о совместном обучении с человеком с особенностями психофизического развития: «Как бы Вы отнеслись к тому, если бы в Вашей группе обучался человек с особенностями в развитии?». Были получены следующие результаты: 65,7% респондентов относились бы к человеку с особенностями также, как и к остальным, не замечая его особенностей, 31,4% - сотрудничали бы с человеком, поддерживая его, только 1,2% респондентов при первой же возможности сменили бы группу или требовали бы перевода/исключения человека с особенностями.

На вопрос «Необходимо ли создание инклюзивного пространства в Вашем университете?» 77,5% респондентов поддержали эту идею, 9,8% – не видели в этом смысла, а 12,7% – считают, что оно уже создано (Рис. 1).

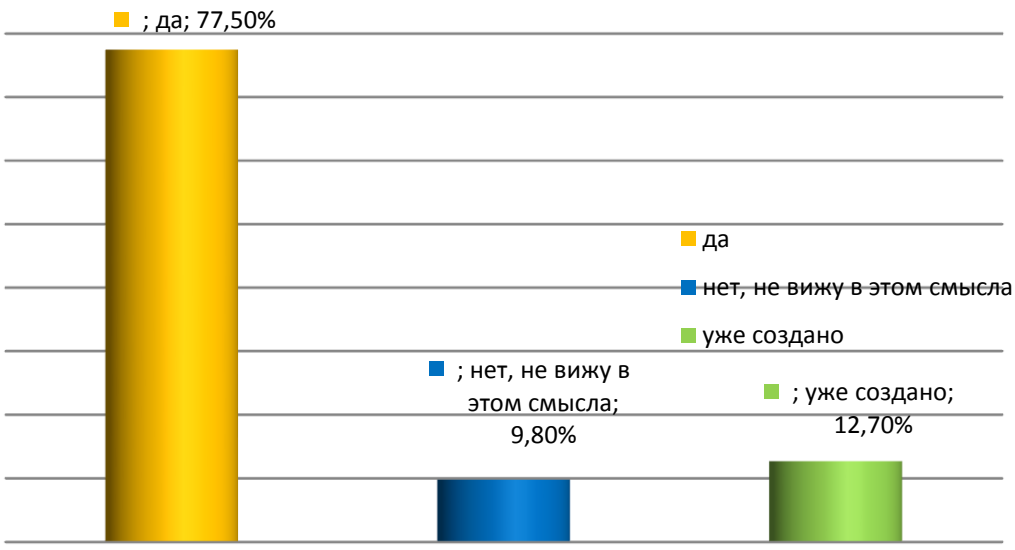


Рисунок 1 – Количественные показатели представлений студентов о необходимости создания инклюзивного пространства в университете (в %)

Желание принять участие в создании инклюзивного пространства изъявили 71% респондентов, 23,7% студентов не готовы принять участие в данном процессе, а 5,3% опрашиваемых не смогли дать точного ответа.

Таким образом, основываясь на результатах данного социологического исследования, можно сделать вывод, что существует потребность в проведении мероприятий по формированию знаний и представлений студентов ВУЗов об инклюзивном образовании. Одним из направлений данной работы мы считаем размещение соответствующей информации в студенческих интернет - группах, форумах, так как студенты являются активными пользователями социальных сетей. Так, в рамках проведенного социологического каждому участнику был предложен текст «Развей свои мифы об инклюзии», в котором был представлен вводный курс по определению понятия инклюзия.

Список цитированных источников:

1. Сиротюк, А.С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 66-70 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://research-journal.org. –Дата доступа: 26.01.2019.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу // под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев. – М.: РООИ «Перспектива». – 2007. – 124 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://perspektiva-inva.ru. – Дата доступа: 20.12.2018.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мухина В.А., студентка 3 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, формирование системы различных форм слов и словосочетаний, постепенное овладение смысловым значением слова, повышение уровня обобщения усваиваемых слов.

Речь является основным средством человеческого общения, инструментом мышления. Слово, писал Л.С. Выготский [1], так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово – это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет, оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления. Речь является основным системообразующим фактором процесса познания. Посредством вербализации приобретаемый опыт структурируется в единое смысловое пространство. Именно поэтому различные исследователи в качестве значимых для готовности ребенка к школьному обучению характеристик речевого развития выделяют, помимо произвольности: овладение речью, способность к грамматически правильному построению предложений, уровень развития словарного запаса (лексики).

Термин лексика (от греческого *lexikos* – словесной, словарный) служит для обозначения словарного состава языка. Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления.

С.Н. Цейтлин [2, с.157] отмечает, что «… не подлежит сомнению, что овладеть языком – это значит усвоить не только элементы языковых единиц, но также правила их создания и употребления. А чтобы познать эти правила, нужно все время совершать бессознательную (а иногда и в какой-то степени сознательную) работу по анализу, систематизации языковых фактов». Получается, что ребенок в какой-то степени должен быть уподоблен лингвисту, перед которым стоит подобная задача. Только лингвист должен уметь сформулировать результаты работы с использованием имеющегося в его распоряжении понятийного аппарата.

Особенности словарного запаса детей с интеллектуальной недостаточностью изучали В.Е. Петрова, Е.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко и другие, которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности у данной категории детей накладывают отпечаток на количественное и качественное состояние их лексики, усвоение активного и пассивного словаря. Так, В.Г. Петрова [3] отмечает, что бедность словарного запаса учащихся вспомогательной школы обнаруживается в том, что дети часто не знают названий многих постоянно встречающихся и, казалось бы, хорошо знакомых им предметов, таких как, перчатки, кружка, будильник, обложка, страница. При ознакомлении на уроке с частями окна, ученики затрудняются дать названия таким его частям как подоконник, рама. В словаре второклассников мало слов, имеющих обобщённое значение, таких, как мебель, одежда, обувь, овощи и т.п. Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. На вопрос, как назвать детёнышей животных, некоторые учащиеся дают следующие ответы: у кошки – киска, у собаки – собачоночек, собачонок, щененок, у лошадки – лошаденок.

В активном словаре детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползёт, летает). На вопрос, кто как передвигается, дети дают такие ответы: лягушка идет, змея идет, птичка идет.

Весьма ограниченный круг слов имеют дети с интеллектуальной недостаточностью для обозначения действий. Так, В.Г. Петрова [3] приводит такой пример. Рассказывая о проведенном лете, 10 учащихся вторых классов использовали всего 15 различных глаголов, а 10 учащихся массовой школы – 46. Если учащийся вспомогательной школы хотел выразить в своей речи выполнение действий, таких как отрезал, приклеил, слепил, он обычно употреблял одно и тоже слово – сделал.

Особенно большую сложность представляют усвоение и использование глаголов с приставками. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью редко употребляют такие слова, как пришёл, перешёл, зашёл, ушёл, отошёл [3].

Лишь изредка в речи детей с появляются слова, характеризующие свойства и качество предметов. Учащиеся вспомогательной школы весьма приблизительно характеризуют цвет и величину объекта и ничего не говорят о других его особенностях. Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зелёный), величину предметов (большой, маленький). В.Г. Петрова приводит пример: ребята называют листья зелёными и большими, но не указывают ни на их форму, ни на качество поверхности.

В.Г. Петрова [3] отмечает ограниченность у учащихся вспомогательной школы употребляемых наречий. Они используют наречия: здесь, там, туда, потом. Автор считает, что только под воздействием коррекционной работы дети постепенно начинают пользоваться словами этой грамматической категории. Так, наблюдая за погодой и отмечая в календаре природы условными знаками солнечные и пасмурные дни, дети включают в свою речь такие слова: ясно, пасмурно, вчера, сегодня, завтра; на уроках математики – мало, много, далеко, близко.

Бедность словаря создаёт трудности при общении ребёнка с интеллектуальной недостаточностью с окружающими его людьми. В одних случаях учащиеся затрудняются в понимании обращённой к нему речи, в других – осложняется построение собственных высказываний. Наряду с этим бедность словарного запаса приводит к неправомерно частому употреблению одной и той же группы слов, что делает их речь однообразной, шаблонной и не точной.

В словаре детей дольше отмечается резкое преобладание существительных и лишь постепенно возрастает процент употребляемых глаголов, имен прилагательных.

Исследование А.Е. Лурия и О.С. Виноградовой [4] показало, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, по сравнению с нормально развивающимися детьми, значительно изменены семантические поля слов. Наряду с системой внутренних смысловых связей, на основе которых слова обычно объединяются в определённые семантические группы, у детей с интеллектуальной недостаточностью возникают внешние звуковые связи, позволяющие детям относить к числу синонимов сходные по звучанию слова. И только по мере обучения дети с интеллектуальной недостаточностью начинают более чётко понимать значение слов.

Пассивный словарь детей с интеллектуальной недостаточностью гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом, часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации слов связаны с одной стороны, со склонностью детей с к охранительному торможению, а с другой – с замедленным формированием семантических полей.

В.Г. Петрова [3] отмечает также своеобразие отношений между словами у детей с интеллектуальной недостаточностью. В своей речи учащиеся допускают слишком широкие обобщения – перенос названия одного из однородных объектов на другие. Например, шляпу могут назвать шапкой, клюв птицы – носом, лапы животного – руками.

Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи, слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определённой категории. Таким образом, из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение наиболее существенных признаков данного предмета, явления.

Как показали исследования В.Г. Петровой, М.Ф. Гнездилова, М.П. Феофанова, Р.И. Лалаевой и других авторов, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У них недостаточно сформированы как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложения.

Содержание логопедической работы по совершенствованию лексико-грамматического строя речи и связной речи должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка. В процессе логопедической работы осуществляется коррекция нарушений речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка. Сформированность практического уровня владения языком является необходимым условием для изучения языковых явлений и закономерностей овладения знания о языке.

Основными задачами коррекционно-логопедической работы являются: 1) практическое усвоение лексических и грамматических связей языка; 2) формирование правильного произношения; 3) развитие связной речи. Формирование лексико-грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях: 1) формирование практических навыков словоизменения и словообразования; 2) формирование умения употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных; 3) развитие навыков словоизменения и словообразования.

Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов. В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительных по числам, падежам, на употребление глаголов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола в прошедшем времени по лицам, числам и родам.

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, эффективность его обучения.

Нарушения речи у детей носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи детей с интеллектуальной недостаточностью способствует развитию их речемыслительной деятельности, усвоению школьной программы, успешной социальной адаптации и социализации.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Развитие устной речи / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т.3. Проблема развития психики; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Цейтлин, С.Н. Языковые правила и их усвоение детьми / С.Н. Цейтлин // Язык и ребенок: лингвистика детской речи – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 240 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
4. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

ЧАСТЬ IV
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Александрова С.А., учитель музыки
(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 3 имени А.С. Пушкина»)
Ананченко Г.В., канд. пед. наук, профессор
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современные тенденции общественного, информационного и технического развития требуют от человека постоянной готовности к саморазвитию, самообразованию, а также умения находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях, творческого мышления. В этих условиях актуальной задачей образования является формирование личности, способной к самоопределению и самореализации, в ходе которых происходит процесс познания и развития способностей и качеств, необходимых для становления жизненной позиции учащихся, социальной активности и последующего профессионального выбора. Для осуществления поставленной задачи необходимо создание оптимальных условий для успешной самореализации детей, позволяющих проявлять учащемуся собственную индивидуальность и развивать свой потенциал в творческой деятельности.

Самореализация учащихся в процессе музыкальной деятельности имеет большое значение для развития их интеллектуальных и творческих способностей, формирования эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Соблюдение педагогических условий, способствующих творческой самореализации, обеспечивает соответствие образовательной среды актуальным потребностям учащихся, адекватный возрасту детей выбор педагогических методов и технологий, а также дает возможность сделать данный процесс педагогически управляемым.

Творческая самореализация учащихся – это субъективно значимый, педагогически стимулируемый процесс раскрытия и эффективного использования ребенком своего творческого потенциала в различных видах деятельности, осуществляемый на основе свободного выбора и предполагающий позитивный результат личностного развития. Данный процесс может протекать у учащихся школ и гимназий и стихийно, однако педагогическое руководство творческой самореализацией учащихся не только позволяет реализовать способности детей в полной мере, но и дает возможность вовлечь в эту деятельность каждого участника образовательного процесса.

Под педагогическими условиями мы понимаем такие стороны педагогического процесса, на которые могут влиять внешние обстоятельства, в том числе специально задуманные и сконструированные педагогом [1]. Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что в зависимости от условий, в которых протекает творческая самореализация личности, на данный процесс оказывают влияние самые разнообразные факторы.

Исследователь М.А. Васильев определил две группы педагогических условий творческой самореализации личности в дополнительном музыкальном образовании:

1 группа – это организационно-педагогические и психолого-педагогические условия;

2 группа – это условия, которые выполняют функции обеспечения успешности педагогической и музыкальной деятельности на основе акмеологического подхода и особенностей музыкальной педагогики, реализующей культурологический подход в образовании, специфику музыкальной культуры. К ним относятся общепедагогические и музыкально-образовательные условия [2, с. 11].

К первой группе условий в практике музыкального образования следует отнести интеграцию основного и дополнительного образования, разработку индивидуальных и групповых программ музыкального образования, ориентацию всего процесса обучения на развитие музыкально-творческого потенциала учащихся, обучение в соответствии с этапами процесса саморазвития. Организация и соблюдение второй группы условий предусматривает применение акмеологического подхода, развивающее педагогическое общение, организацию насыщенной музыкально-концертной деятельности, развитие профессионализма преподавателя как педагога и как музыканта.

Необходимо отметить, что значительная часть этих условий может быть смоделирована и в практике учреждений общего среднего образования на уроках музыки и факультативных занятиях музыкальной направленности.

Так, например, педагогический коллектив государственного учреждения образования «Гимназия №3 г. Витебска имени А.С. Пушкина», имеющего давние традиции в области художественно-эстетического образования, осознавая важность творческой самореализации личности для ее становления, одной из целей своей деятельности видит создание образовательного пространства, способствующего творческой самореализации личности учащихся и педагогов.

В процессе создания такого образовательного пространства мы учитываем тот факт, что у детей и подростков ярко выражена потребность в самовыражении, в том числе и средствами искусства. При наличии благоприятных условий учащиеся активно вступают в творческое взаимодействие внутри детского коллектива, а также с учителем, их деятельность всегда эмоционально окрашена, что является необходимым условием постижения искусства и самореализации личности. Естественной в таких условиях является и деятельность творческих коллективов. В настоящее время в гимназии действуют пять образцовых коллективов: хор девочек «Мечта», хор мальчиков, вокально-хореографический ансамбль «Перепелочка», ансамбль эстрадной песни «Ветразь», духовой оркестр.

Важным условием для творческой самореализации личности является признание обществом ее таланта, результата проделанной работы. Этот фактор также является педагогически управляемым. Учитель владеет информацией о проводимых мероприятиях в стенах учреждения образования и за его пределами, принимает решение об участии в них, оказывает педагогическое сопровождение учащегося на всех этапах подготовки и непосредственно выступления. В гимназии налажена насыщенная концертная и конкурсная деятельность учащихся. Педагогический коллектив и учащиеся осуществляют эту работу с применением современных event-технологий, включающих не только тщательное планирование и организацию важных событий, но и широкое оповещение о своей деятельности общественности на сайте учреждения образования.

Музыкальная деятельность является благоприятной для моделирования и такого педагогического условия самореализации учащихся как творческое обучение. К его факторам исследователь И.Л.Левин относит следующие:

- новизна и занимательность;
- интуитивный поиск;
- интенсивная и перспективная мотивация;

– генерирование идей;
– конструктивное развитие творческого замысла;
– критика и самосовершенствование [3, с. 6-7].

Новизна и занимательность на уроках музыки и факультативных занятиях музыкальной направленности проявляются в создании креативной среды учебной деятельности, постоянном обновлении и обогащении эмоций у учащихся. Музыкальный репертуар должен быть интересен для детей, близок им по образной сфере. Интерес к творческой деятельности поддерживается и с помощью применения нетрадиционных средств и способов обучения.

Интуитивный поиск проявляется в разнообразии и широте творческих задач, которые могут решаться в процессе музыкальной деятельности, а также разнообразии методов преподавания и форм учебных занятий. Широкое использование импровизации в творческой музыкальной деятельности, поиск средств музыкальной выразительности для наиболее точной передачи образа позволяют учащимся получить опыт самовыражения средствами музыки.

Мотивация творческой самореализации зависит от степени гуманизации образовательного процесса, успешности реализации индивидуального подхода в обучении. Этому способствуют создание «ситуаций успеха» на уроках музыки, безотметочное оценивание результатов учебной деятельности на словесно-содержательной основе. Важен и пример учителя, который своей любовью к музыке, артистизмом преподавания может увлечь ученика и способствовать его творческому развитию.

Генерирование идей и конструктивное развитие творческого замысла являются важными характеристиками продуктивной музыкальной деятельности. Вне зависимости от формы занятий, индивидуальной или групповой, учебная деятельность направлена на формирование навыков практического владения средствами музыкальной выразительности для яркой передачи образности произведения. Процессу самореализации личности учащихся способствует постепенное смещение в обучении акцента с учебных задач на творческие.

Сильный импульс учащимся для дальнейшей развития своих способностей дает применение таких методических приемов как самооценка и взаимооценка результатов творческой деятельности. Самосовершенствование происходит в процессе анализа творческих работ, проектов. Таким образом, реализация принципов творческого обучения способствует проявлению индивидуальности учащихся и их творческой самореализации средствами музыкального искусства.

Уроки музыки и факультативные занятия музыкальной направленности, являясь частью образовательного процесса, содержат все компоненты содержания образования. Однако именно на этих занятиях на первый план выступает опыт творческой деятельности, который дает возможность педагогического управления процессом творческой самореализации личности. Проектирование учителем организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, опирающихся на специфику урока музыки как урока искусства, создание творческой образовательной среды, реализация принципов творческого обучения способствуют самореализации учащихся в процессе музыкальной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко / Науч.ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Васильев, М.А. Педагогические условия творческой самореализации личности в дополнительном музыкальном образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Васильев. – Санкт-Петербург, 2010. – 164 с.
3. Левин, И.Л. Механизм творческой самореализации личности в контексте креативной парадигмы образования / И.Л. Левин // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. – 2014. – Вып.4 (23). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/mehanizm-tvorcheskoy-samorealizatsii-lichnosti-v-kontekste-kreativnoy-paradigmy-obrazovaniya – Дата доступа: 31.12.2018.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ

Бай Фэнци, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

В XX веке значительно повысилась роль музыкального образования в мире. Приемы и методы, выработанные в музыкальной педагогике разных стран, являются актуальными и в настоящее время. Цель представленной статьи – проанализировать особенности развития вокально-хоровых школ России, Беларуси и Китая.

Начальным этапом развития русской вокальной педагогики можно назвать середину XIX в., так как до этого времени на русских певцов сильное влияние оказывала итальянская опера. Именно в этот период появились вокальные пособия: «Школа пения» М.И. Глинки, «Полная школа пения» А.Н. Варламова и «Метода пения» Г.Я. Ломакина. В пособиях подчеркивалась необходимость обучения по специальной системе упражнений и под руководством опытного педагога, а также делались указания о постановке правильного дыхания и выработке дикции.

Становление системы профессионального музыкального образования, которое было начато с создания первых русских консерваторий, а также расцвет российского исполнительского искусства и музыкальной педагогики следует отнести ко второй половине XIX в. Эти явления были связаны с именами А.Г. и Н Г. Рубинштейна. Благодаря их деятельности профессиональное музыкальное образование в России, которое определилось как самостоятельная отрасль позже, чем в Западной Европе, практически сразу начало функционировать на высочайшем уровне.

Появление консерваторий в Петербурге и Москве стало началом системы профессионального музыкального образования светской ориентации в России. Кроме консерваторий, в последней трети XIX в. в России были созданы и другие профессиональные музыкальные учебные заведения: музыкальные училища и школы. Центрами музыкального образования, кроме Петербурга и Москвы, стали Одесса, Киев, Харьков, Тверь, Тифлис.

Однако даже этих учебных заведений было недостаточно для удовлетворения растущей потребности в музыкальном образовании с его постоянно расширяющейся социальной базой. Поэтому стали появляться частные музыкальные школы, и в конце XIX – начале XX вв. в России было уже несколько тысяч частных музыкальных учебных заведений. Обучение в большинстве из этих школ были дилетантским, однако и среди частных заведений были такие, которые решали профессиональные задачи.

В этот период музыкально-образовательные учреждения были очень разнообразны по уровню, содержанию и форме подготовки. Преподавателями в них работали высококвалифицированные музыканты, среди которых следует назвать ученицу В.И. Сафонова и С.И. Танеева В.Ю. Зограф-Плаксину, основавшую в Москве музыкальное училище (впоследствии – Музыкальное училище при Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского); сестер Гнесиных, которые окончили Московскую консерваторию по классу В. И. Сафонова и открыли в Москве музыкальное училище. Профессиональный характер носило музыкальное обучение в таких частных школах, как школы Е.П. Рапгофа и С.Ф. Шлезингера в Петербурге, С.М. Майкапара в Твери, П.С. Столярского в Одессе и ряде других.

После революции центрами сохранения профессионального музыкального образования и музыкальной культуры оставались Петроградская и Московская консерватории, которые продолжали обучение студентов на высоком уровне, несмотря на отъезд многих замечательных музыкантов и невыносимые бытовые условия [3].

На территории Беларуси существовали различные формы хорового исполнительства. В XI-XVI веках основное музыкальной образование на территории современной Беларуси осуществлялось в русле православной и католической церковной музыки. В XVII-XVIII вв. центры хоровой исполнительской культуры – это учебные заведения при культовых организациях и частные хоровые капеллы, которые ориентировались на традиции европейского музыкального искусства. В XVIII-XIX вв. важную роль в музыкальном образовании сыграли такие учебные заведения, как бурсы, коллегиумы, частные музыкальные школы, гимназии и др.

В начале XX столетия развитие профессионального хорового исполнительства Беларуси потребовало новых подходов и качественных преобразований в системе профессиональной подготовки хормейстеров, организации хоровых коллективов, создания национальной композиторской школы [2].

Значительный вклад в развитие белорусской вокально-хоровой школы внесли такие педагоги и музыканты, как В.В. Теравский, И.Г. Бари, И.А. Гитгарц, В.В. Ровдо.

В.В. Теравский создал одни из первых белорусских хоровых коллективов. Осенью 1919 года по приглашению В.М. Игнатовского, ректора Минского педагогического института, работал преподавателем. В 1918-1919 годах руководил хоровой капеллой в Белорусском советском театре, входил в состав Общества работников белорусского искусства [1].

И.Г. Бари совмещал руководство факультетом с должностью художественного руководителя хоровой капеллы БССР, способствовал совместным концертным выступлениям с участием хора и капеллы.

А.П. Зеленкова расширила репертуар хорового исполнительства, помогла познакомиться с новыми приемами композиторского письма, с разными стилями и жанрами и вырабатывать новые методы работы над ними.

Но новый уровень хоровое исполнительство в республике вывел В.В. Ровдо, так как при нем значительно возросла роль хорового класса, в репертуаре постоянно появлялись новые сочинения, вырабатывались новые приемы работы над ними. Продуктивная работа способствовала росту уровня исполнительской культуры [4].

В Китае развитие вокального образования связано с развитием школьной музыкальной педагогики. Китайские музыканты начали пробовать писать романсы, были сформулированы требования к исполнению песен.

Формирование вокального профессионального образования в Китае следует отнести к 20–30 гг. XX века. Его особенностями стало 1) появление на территории Китая русских музыкальных профессиональных образовательных заведений; 2) создание по их образцу китайских профессиональных музыкальных образовательных заведений [6].

На развитие профессионального вокального образования в Китае повлияла деятельность таких музыкантов и педагогов, как Ван Пиньсу и Ли Шуанцян.

Достижением Ван Пиньсу стала разработка собственной эффективной методики преподавания вокала с опорой на родной диалект учащихся. В Китае государственным языком является «путунхуа», а языком личностного общения часто выступает его родной диалект, который иногда сильно отличается от государственного варианта. Ван Пиньсу считал, что в основе любой культуры и ее традиций лежит родной язык, который придает определенный колорит вокалу и соответственно позволяет в разных странах использовать разные модели обучения вокалу. Осознание того, что особенности многочисленных диалектов китайского языка, имеющих свои характерные особенности, в том числе и музыкальные (они содержат богатый спектр ритмов и характерных тональностей, ложащихся на лады народной музыки), влияет на выбор модели профессионального обучения вокальному искусству, легло в основу методики Ван Пиньсу [7].

Ли Шуанцян стал первым музыкантом современной китайской исторической песни. Основываясь на традициях европейской музыкальной культуры, он положил на

европейские мелодии новые слова. По замечанию Ян Бо, «он отлично освоил западные традиции пения, к тому же его углубленное исследование народной музыки и освоение навыков и методов традиционного национального пения стали основой смешения китайского и западного пения, что позволило добиться больших достижений в национализации традиционного западного пения» [5, с. 151].

Список ведущих преподавателей вокально-хоровых школ России, Беларуси и Китая не ограничивается вышеизложенным. Некоторые фамилии представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ведущие хормейстеры России, Беларуси и Китая

Россия	Беларусь	Китай
А.Н. Карасев	Г.И. Цитович	Ван Пиньсу
Д.Н. Зарин	Г.Р. Ширма	Ли Шуанцян
А.Л. Маслов	Н.В. Михайлова	Ма Гэшунь
О.А. Апраксина	А.П. Зеленкова	Ян Хуннянь
Г.А. Струве	В.В. Ровдо	Цю Ли
В.В. Емельянов	А.М. Игумнова	У Линфэнь

Формирование вокальных школ России, Беларуси и Китая имеет давние традиции и характеризуется национальной спецификой. В России в основе формирования национальной вокальной школы связано с деятельностью Петроградской и Московской консерваторий, некоторых частных школ. В Беларуси значительную роль в развитии вокальной школы сыграли педагоги Белорусской академии музыки. В Китае национальная вокальная традиция активно развивается в XX веке благодаря деятельности музыкальных педагогов, которые стремятся интегрировать своеобразие национальной исполнительской традиции в мировое музыкальное пространство.

Список цитированных источников:

1. Владимир Васильевич Теравский / Наследие Слуцкого края Сайт увлеченных историей Случчины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nasledie-sluck.by/ru/people/artists/4568/ – Дата доступа: 11.11.2018
2. Нечай, А.А. Хоровое академическое исполнительство в Беларуси XX столетия: автореф. … канд. искусствовед.: 17.00.09 / А.А. Нечай; БГУКИ. – Минск, 2006. – 21 с.
3. Федорович, Е.Н. История музыкального образования: учебное пособие/ Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 110 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kursak.net/e-n-fedorovich-istoriya-muzykalnogo-obrazovaniya/ . – Дата доступа: 02.10.2018.
4. Хор Белорусской государственной академии музыки / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://www.choirbgam.by/?page_id=22. – Дата доступа: 11.11.2018
5. Ян, Бо Динамика развития профессионального сольного пения в Китае : образование, педагогические и исполнительские принципы дис. … канд. искусств.:17.00.02 / Ян Бо. – Нижний Новгород, 2016. – 186 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nnovcons.ru/files/Dis/dis_yang.pdf – Дата доступа: 09.10.2018
6. Яо, Вэй Вокальное профессиональное образование в Китае в 20-30 годы XX века / Вэй Яо // Ценности и смыслы.–№ 3 (19). – 2012. – С. 159-164[Электронный ресурс]. –Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vokalnoe-professionalnoe-obrazovanie-v-kitae-v-20-30-gody-xx-veka. – Дата доступа: 12.10.2018.
7. Яо, Вэй Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. … канд.пед. наук:13.00.01 / ЯоВэй. – Астрахань, 2015. –196 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/dissertations/elektronnyy_variant_dissertacii_yao_vey.pdf. – Дата доступа: 09.10.2018

РАСШИРЕНИЕ КРУГОЗОРА УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В РАМКАХ ПРОЕКТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРАВОСЛАВИЯ»

Гильмуллина Я.Т., методист
(г. Новополоцк, УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж»)

Воздействие музыки на психическую и физиологическую стороны человека известно с древних времен. О лечебных свойствах музыки свидетельствовал древнегреческий философ Пифагор. В Ветхом Завете говорится, что только своей игрой на музыкальном инструменте Давид успокаивал царя Саула, когда его возмущал злой дух (1 Цар. 16:14-23). И сегодня эта тема не теряет своей актуальности: большую популярность приобретает такой музыкальный феномен, как «эффект Моцарта»; многочисленные исследования говорят о целительной силе колокольного звона; различные учёные пишут о влиянии классической и современной музыки на психику и здоровье человека. Безусловно, одну музыку можно назвать созидающей, а другую – разрушающей.

Говоря о созидающем искусстве, в первую очередь, необходимо сказать о духовной музыке, а именно о православной, так как Православие на протяжении многих веков пронизывает все сферы деятельности человека. Это огромный пласт нашей культуры, который представляет большой интерес для изучения. По мнению протоиерея Геннадия Нефедова, богослужебное пение имеет прямое отношение к культуре людей. Оно несёт каждому человеку, причастному к созиданию культуры, особое благодатное содержание, наставляет на путь живой таинственной целесообразности, способствует стяжанию благодати Духа Божия, оживляющего в нас понимание Дела Божия на земле [2].

В настоящее время происходит религиозный подъём, возрождение православных традиций славянского общества, что является благодатной почвой для изучения православной культуры. Без понимания строя духовной музыки невозможно до конца осмыслить творчество многих русских композиторов, так как Православие на протяжении тысячелетия оказало заметное влияние на искусство в целом.

И.А. Гарднер подчеркивал, что богослужебное пение должно рассматривать не только как чисто религиозный феномен, но также и как фактор русской культуры, как неотъемлемое звено в непрерывной цепи духовной культуры и истории культуры данного народа [1, с. 59]. В.В. Медушевский говорил о базовом характере церковного искусства в деле обучения культуре, о концепции православного музыкального образования. Во всяком случае, учащиеся музыкального колледжа должны иметь хотя бы общее представление о музыкальном наследии Православия, как культурообразующей религии белорусского государства.

Русские композиторы обращались к богослужебным текстам: известны произведения М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, предназначенные для исполнения на Божественной литургии и Всенощном бдении. Надо понимать, что композиторы – не просто творцы музыкальных шедевров. Композиторы – это, прежде всего, люди с определённым мировоззрением. До начала XX века идеологической основой общества была религия (православная, католическая, протестантская). Безусловно, приверженность тому или иному религиозному направлению накладывает отпечаток на музыкальное творчество композитора.

Учащиеся музыкальных колледжей получают разностороннее музыкальное образование. На занятиях по музыкальной литературе они знакомятся с разными композиторскими школами, познают русскую и зарубежную музыку различных стилей и эпох. Анализ учебных программ УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж», основанных на типовых программах Министерства культуры Республики

Беларусь [5], показал, что из духовной музыки учащиеся изучают произведения католического богослужения (знают структуру католической мессы), знакомятся с протестантской музыкальной культурой, однако не рассматривают последование Божественной литургии (Табл. 1).

Таблица 1 – Особенности изучения учебной дисциплины «Мировая музыкальная литература (зарубежная музыка до XX века)» для специальностей «Инструментальное исполнительство», «Дирижирование», «Музыковедение»

Курс	Тема	Содержание
1 курс, I семестр	Иоганн Себастьян Бах (1685-1750)	значение протестантского хорала в музыке И.С. Баха, выявление связи «Страстей по Матфею» с протестантской музыкальной культурой (немецкий текст, цитирование протестантских хоралов); изучение частей католической мессы h-moll
1 курс, II семестр	Вольфганг Амадей Моцарт (1756-1791)	знакомство с католическим заупокойным богослужением на примере Реквиема, представление о традиционном литургическом монодийном пении римско-католической церкви на примере цитаты григорианского хорала

Учебная программа по дисциплине «Мировая музыкальная литература: Русская музыка» для специальностей «Инструментальное исполнительство», «Дирижирование», «Музыковедение» рассматривает творчество известных русских композиторов, оставивших свои произведения для исполнения на православных богослужениях, однако сами произведения в программу не входят. Без более глубокого знакомства с литургической традицией православной церкви учащимся трудно понять, что такое система осмогласия при рассмотрении гармонизации 6-го гласа в последней пьесе детского альбома П.И. Чайковского «В церкви» (3 курс, VI семестр). Также невозможно глубоко осмыслить роль цитированного церковного напева «Со святыми упокой» в кантате С.И. Танеева «Иоанн Дамаскин» (4 курс, VII семестр).

Можно утверждать, что основы православного канонического пения остаются не в поле внимания учащихся колледжа. Это создаёт определённые трудности в понимании творчества многих русских композиторов, которые считали, что использование интонаций православного обихода передаёт характер русской души, русского человека. Соответственно, эти интонации пронизывают и светские произведения композиторов.

Исходя из вышеизложенного, возникла необходимость поиска наиболее эффективных форм работы с учащимися УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» для изучения музыкального богатства православной культуры.

Методологической основой исследования являются работы учёных и исследователей в области богослужебной музыки (И.А. Гарднер, В.В. Медушевский и др.), а также труды отцов Церкви (святитель Василий Великий, святитель Иоанн Златоуст). Материалом исследования является проект «Музыкальная культура Православия», разработанный в УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж». Были использованы следующие методы: анализ, систематизация, практические методы, обобщение.

Проект «Музыкальная культура Православия» (координатор – Я.Т. Гильмуллина) был разработан в 2019 году. Его целью является создание оптимальных условий для знакомства учащихся музыкального колледжа с музыкальным наследием православной культуры.

Первой задачей проекта является расширение кругозора учащихся, их просвещение в данном направлении. Однако за этим стоит и более важная задача – духовное развитие и нравственное воспитание учащихся. В беседах о музыке протоиерей Анатолий Правдолюбов рассказывает о том, как епископ Феофан Вышенский писал одной московской девушке – музыканту, впоследствии ставшей монахиней: «Исполняя хорошую музыку, Вы делаете то же, что хороший проповедник в церкви» [3].

Святитель Иоанн Златоуст поясняет воспитательную роль пения в богослужении: «Бог, видя, что многие из людей нерадивы, тяготятся чтением духовных писаний, < > соединил с пророчествами мелодию, чтобы все, услаждаясь стройностью напева, с великим усердием возносили Ему священные песнопения. Ничто так не возвышает и не окрыляет душу, < > как согласное пение и стройно составленная божественная песнь» [4]. Об этом говорит и святитель Василий Великий. Чтобы мы воспринимали пользу, которая есть в словах, «к учению примешивается приятность сладкопения» [Цит. по 1, с. 55].

Реализация проекта предполагает 2 основных направления:

– учебная деятельность;
– внеклассная работа.

По первому направлению целесообразно привлекать учащихся специальности «Музыковедение», которые в рамках лекторской практики будут готовить различные мероприятия по согласованию с преподавателем. Это лекции, лекции-концерты, семинары, конференции и другие формы работы, на которых будет происходить знакомство с основными православными песнопениями, их особенностями и мелодическими интонациями; богослужебными произведениями известных композиторов. Планируется взаимодействие с преподавателями и учащимися других специальностей колледжа. В рамках сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церкви предполагаются контакты с представителями Церкви. Выход будет осуществляться на учащихся всех специальностей колледжа, а также учащихся других учебных заведений.

В проекте оговорена примерная тематика мероприятий:

– Знакомство с биографией и творчеством церковных композиторов (А.Д. Кастальский, П.Г. Чесноков, А.А. Архангельский и др.).
– Богослужебные произведения известных композиторов, изучение творчества которых входит в курс учебной программы по музыкальной литературе (М.И. Глинка, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов).
– Церковные интонации в светских произведениях композиторов, цитирование и гармонизация.
– Структура Божественной литургии.
– Основные песнопения Православной Церкви.
– Распевы и напевы, мелодический строй православных песнопений.

Всё, что связано с религией – вопрос деликатный, можно сказать интимный, который касается души человека. Поэтому проект не подразумевает оказания какого-либо давления, чтобы не затрагивать религиозных чувств учащихся других конфессий. Мероприятия предполагают просветительский характер.

Второе направление – внеклассная работа, которая подразумевает добровольное участие учащихся во внеклассных мероприятиях (экскурсии в православные монастыри и храмы, встречи-беседы со священником, волонтёрская деятельность, организация и проведение конкурсов на лучших чтецов духовной поэзии и исполнителей духовной песни, лучшую авторскую работу в песенном и поэтическом жанрах и т.д.) на базе колледжа.

Реализация проекта «Музыкальная культура Православия» направлено на углубление знаний и духовное развитие учащихся музыкального колледжа. Святоote-

ческое учение и современные исследователи говорят о том, что духовная музыка призвана возвысить душу и разум, помочь усвоить священный текст без лишнего назидания, благодаря эмоциональному и тонкому воздействию музыки на душу человека.

Список цитированных источников:

1. Гарднер, И.А. Богослужебное пение Русской Православной Церкви [в 2 т.] / И.А. Гарднер. – М.: Православ. Свято-Тихонов. Богослов.ин-т, 2004. – Т. 1: Сущность, система и история, 2004. – 494 с.: ил., нот.
2. Нефедов, Геннадий, протоиерей. Принципы богослужебного пения и их воспитательное значение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/principy-bogosluzhebnogo-peniya-i-ix-vospitatelnoe-znachenie–Дата доступа: 20.08.2017.
3. Правдолюбов, Анатолий, протоиерей. Беседы о музыке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/besedy-o-muzyke– Дата доступа: 22.08.2017.
4. Святитель Иоанн Златоуст. Беседы на псалмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/zlatoust/tom_5_1/txt11.html– Дата доступа: 23.08.2017.
5. Типовая учебная программа «Мировая музыкальная литература (русская музыка до начала XX века)» для учреждений среднего специального образования по специальностям 2-16 01 02 «Дирижирование (по направлениям)», 2-16 01 31 «Инструментальное исполнительство (по направлениям)», 2-16 01 10 «Пение (по направлениям)», 2-17 03 01 «Искусство эстрады (по направлениям)», 2-21 04 31 «Музыковедение» / Сост. Н.С. Степанская, преподаватель ГУО «Республиканская гимназия-колледж при Белорусской государственной академии музыки», кандидат искусствоведения; В.Ю. Густова, преподаватель ГУО «Республиканская гимназия-колледж при Белорусской государственной академии музыки»; В.В. Беглик преподаватель ГУО «Республиканская гимназия-колледж при Белорусской государственной академии музыки», кандидат искусствоведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://referat.znate.ru/text/index-52291.html. – Дата доступа: 20.01.2019.

СУЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР

Гимро Р.В., преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Изучение истории музыкального образования базируется на определенных методологических основаниях. Современные научные тенденциипредполагают использование нескольких методологических подходов одновременно. Рассмотрим сущность подходов, которые являются значимыми для исследования истории музыкального образования (Табл. 1).

Таблица 1 – Анализ методологических подходов изучения истории музыкального образования

№	Персоналии	Подход	Сущность
1.	Б.М. Бим-Бад, З.И. Васильева, П.С. Гуревич, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунова	антропологический	целостность и многогранность человека и его включенность в мировой процесс
2.	Г.Б. Корнетов	культурологический	передача культуры от одного поколения к другому
		цивилизационный	культурная неповторимость, особая ментальность и система ценностей различных цивилизаций
3.	Е.В. Николаева	парадигмально-педагогический	периодизация истории музыкального образования на основе выяв-

			ления смен ведущих музыкально-педагогических парадигм.
		интонационный	периодизация музыкального образования осуществляется на основе выявления кардинальных изменений в типах интонирования
4.	Е.П. Белозерцев	историософский	признание Бога в качестве условия существования мира. Познание духовного смысла истории педагогики.

По мнению Е.Н. Федорович, целесообразно использовать цивилизационный, парадигмально-педагогический и интонационный подходы кизучению истории музыкального образования [3], С.И. Дорошенко рассматривает антропологический, культурологический, историософский подходы в комплексе [2].

Рассмотрим особенности использования цивилизационного подхода в рамках изучения учебной дисциплины «История музыкального образования» студентами-гражданами КНР и кратко проанализируем их культурную неповторимость, ментальность и систему ценностей.

По данным интеренет-источников традиционными ценностями китайского народа является мир, порядок, гармония, совершенство, иерархия, знания, семья, социальная справедливость [4]. Также отмечают склонность китайского народа к простым логическим конструкциям. Образ мышления можно назвать практическим: для него характерно отсутствие сложности, логика отличается высокой предметностью, хорошо развито образное восприятие и воображение [1]. Китайский менталитет является зеркальным отражением менталитета европейцев: сознание работает как бы наоборот (цвет траура – белый, стрелка компаса смотрит на юг, порядок слов в китайском предложении прямо противоположен порядку слов в большинстве языков мира) [5].

По мнению В.А. Астапенко, учебно-педагогическое общение на занятиях в Китае основано на принципах эмоциональной сдержанности, соблюдении иерархии и самостоятельности учащегося [1].

На основании вышеизложенного, для организации учебной работы по дисциплине «История музыкального образования» целесообразно учитывать, что обучение на русском языке для большинства китайских студентов является сложным и проблемным (низкие коммуникативные умения, навыки говорения и восприятия речи на слух и т.д.).

Для качественного усвоения учебного материала по дисциплине «История музыкального образования» для студентов-граждан КНР необходимо максимально использовать графическую, предметную, художественно-изобразительную наглядность в виде мультимедийной презентации, видеофайлов и т.д. Раздаточный материал с опорными понятиями и их определениями предназначается для перевода, расстановки ударений и проговаривания текстовой информации. Это позволяет обеспечить интерактивный диалог, расширить знания и умения студентов по изучаемой дисциплине.

Список цитированных источников:

1. Астапенко, В.А. Психолого-педагогические особенности общения преподавателя и студентов в обучении русскому языку как иностранному // Общественные науки. Народное образование. Педагогика. – Вып.4. – 2014 / Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://elib.bsu.by/handle/123456789/107073. – Дата доступа: 05.01.2019.
2. Дорошенко, С.И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – Вып.8. – 2010.№24(95). – 303с.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-istorii-muzykalnogo-obrazovaniya-v-provintsii.– Дата доступа: 15.01.2019.

3. История музыкального образования: учеб.пособие / Е.Н. Федорович. – Екатеринбург, Урал.гос. пед. ун-т, 2003. – 110 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kursak.net/e-n-fedorovich-istoriya-muzykalnogo-obrazovaniya/.– Дата доступа: 21.09.2018.
4. Традиционные ценности китайского общества / Studwood.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/876792/kulturologiya/traditsionnye_tsennosti_kitayskogo_obschestva. – Дата доступа: 18.12.2018.
5. Система ценностей в традиционном Китае / Studfiles Файловый архив студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studfiles.net/preview/5428427/page:137/. – Дата доступа: 20.12.2018.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Голоднова У.М., учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Устинова Н.Л., преподаватель

Современный мир, в котором живет человек, все более динамично меняется. Экономические, политические и социальные преобразования, происходящие в нашей стране, выявили острую необходимость подъема духовного развития молодежи. Патриотическое воспитание является важнейшим средством укрепления единства и целостности республики Беларусь. Его цель заключается в формировании патриотических чувств и сознания, готовности к выполнению гражданского долга по защите Родины, упрочении единства и дружбы между соседними странами.

«Патриотизм – это любовь к своему отечеству; к родным местам, к родному языку, к передовой культуре и традициям. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость». Сегодня пересматривается прошлое Отечества, общественные идеалы претерпевают значительные изменения, серьезным испытаниям подвергаются такие ценности как любовь к Родине, гражданская гордость, духовность. Основой для становления патриотического чувства может выступить формирование эмоционально-ценностного отношения к искусству, истории, традициям, культуре своей страны и других стран мира в процессе нравственно-эстетического воспитания при освоении предметов гуманитарного цикла, таких, в частности, как литература, история, музыка, изобразительное искусство. А музыкальное искусство является мощным средством убеждения, средством для формирования патриотического чувства подрастающего поколения [1, с.7].

Цель нашего исследования – формировать патриотическую культуру, расширить представление о силе музыкального искусства, воспитывать у учащихся интерес к музыкальной культуре военных лет.

В результате анализа специальной литературы, просмотра документальных и художественных кинофильмов, мы пришли к выводу, что нужно пропагандировать идеи патриотизма среди молодежи. В настоящее время и дети, и учащиеся, взрослые недостаточно хорошо знают музыкальные произведения тех далеких военных лет, а ведь музыка является мощным оружием: создает настроение, поднимает военный и патриотический дух. Данная тема актуальна, проблема существует и очень важна, так как учащиеся, будущие педагоги, обязательно должны знать культуру своей родины и все, что непосредственно с ней связано. Одной из самых актуальных задач является показ подвига советского народа в годы Великой Отечественной войны, выраженного в песнях и произведениях военных лет.

Сегодня 9 мая – День Победы в войне над фашистской Германией – является в Белоруссии и бывших советских республиках и многих странах Европы одним из самых важных, трогательных и славных праздников. По славной традиции последних лет, повсеместно волонтерами раздаются георгиевские ленточки, которые не только ветера-

ны, но и молодежь повязывают и носят как символ связи поколений и памяти о Великой победе. Также в этот день повсеместно проходят церемонии возложения цветов и венков к памятникам героям Великой Отечественной войны, проводятся различные мероприятия по чествованию ветеранов войны и работников тылового фронта, организуются праздничные концерты, уроки мужества в учебных заведениях, реконструкции сражений. Сегодня этот праздник – один из самых массовых и любимых у жителей Беларуси, России и ряда других постсоветских стран, ведь наши предки смогли одержать победу в Великой Отечественной войне и спасти наше будущее. Для жителей республики это не только праздничный день, но еще и день памяти, глубокого уважения и благодарности всем, кто приближал Победу. Память о Великой Отечественной войне сохраняется на протяжении всех послевоенных лет [2, с.17].

Но в последние время все чаще в средствах массовых информаций появляются публикации, в которых авторы пытаются переписать историю и тот вклад, который внесли простые советские люди. И мы хотим, чтобы молодежь знала и помнила, какой ценой была достигнута Победа.

Из всех видов активной музыкальной деятельности, способной охватить широкие массы молодежи, должно быть выделено исполнение песен военных лет. Война и песня: что может быть общего? Казалось бы, тяготы и страдания военного времени не оставляют места для песен. И, тем не менее, песня всегда сопровождала солдата в походе и на привале. Она помогала ему преодолевать трудности и лишения фронтовой жизни, поднимала боевой дух, шла с солдатом в бой. Музыкальные произведения военных лет и сейчас не оставляют никого равнодушным.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе нашего учебного заведения. Сначала мы проводили акции «Подари тепло своей души», «Подарок ветерану». Эта акция сближает поколения. Каждая встреча – это большое событие и для ребят, и для ветеранов. А сейчас мы вместе с отрядом волонтеров, готовим музыкальные акции, которые пройдут на концертных площадках города в честь празднования Дня Победы. Исполняя песни военных лет, мы воспитываем у молодежи уважение к боевым и трудовым наградам Родины, воспитываем гордость за наше великое Отечество, воспеваем славу и подвиг советского народа в годы войны. Принимая активное участие в культурно – массовых мероприятиях, посвященных празднованию Великой Победы, мы, пытаемся донести до сверстников идеи победы. Память о страшной войне и Великой Победе не может угаснуть: она навечно вписана в историю Отечества и каждой белорусской семьи. Пережитая трагедия и достигнутая Победа - вечный источник боли и горечи, гордости и славы белорусского народа.

Было проведено анкетирование учащихся и преподавателей. По результатам анкетирования 100% учащихся и 100% педагогов считают, что участие в данных мероприятиях позволяет сформировать социально – ценностные ориентации молодежи, развить духовную культуру; 96% учащихся – многому научились и много интересного узнали о музыкальной культуре военных лет; 21% учащихся – принимали личное участие в мероприятиях.

Итак, мы можем констатировать, что современное общество заинтересовано сохранить и передать будущим поколениям духовные ценности, в том числе музыкальную культуру военных лет. Таким образом, в результате проведенного исследования мы выяснили, что музыкальное искусство является эффективным средством для формирования патриотической культуры учащихся.

Список цитированных источников:

1. Вендрова, Н.Н. Воспитание музыкой / Н.Н. Вендрова. – М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
2. Кабуш, В.Т. Азбука этических ценностей / В.Т. Кабуш. – Минск: Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛОЦКОМ СПАСО-ЕВФРОСИНИЕВСКОМ ЖЕНСКОМ ДУХОВНОМ УЧИЛИЩЕ (1844–1917)

Денисова И.В., аспирант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Орлова А.П., доктор пед. наук, профессор

В последние десятилетия в нашей стране возрождается духовное образование, в связи с чем изучение опыта, накопленного в дореволюционный период в духовных учебных заведениях, становится особенно актуальным. Цель статьи состоит в проведении историко-педагогического анализа практики музыкального образования в Полоцком Спасо-Евфросиниевском женском духовном училище в период с 1844 по 1917 гг.

Спасо-Евфросиниевское женское духовное училище было открыто в Полоцке 1 сентября 1844 г. Первоначально 21 воспитанницу обучали Закону Божию, священной истории, краткой всеобщей истории и географии, рукоделию, русскому и славянскому чтению, началам арифметики и краткой русской грамматике [1]. По прошествии нескольких лет качество преподавания стало заметно улучшаться в связи с назначением преподавателями учителей Полоцкой духовной семинарии, что повлекло увеличение численности учащихся и расширение перечня учебных дисциплин. Так, к концу XIX в. в училище изучались дидактика, педагогика, русская история, география, русский язык, чистописание, арифметика, церковно-славянский язык, греческий язык, физика, гимнастика и пение.

Анализ архивных документов показал, что уроки церковного пения были обязательными для всех учениц, кроме того, каждую пятницу хор воспитанниц III-го класса пел литургию в церкви. Успехи воспитанниц по церковному пению оценивались по 5-балльной системе.

Таблица 1 – Успехи воспитанниц по церковному пению в 1901-1902 уч. г.

Класс	Количество уроков	Годичные баллы				
		«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
I-й	2 урока в неделю	11	27	15	5	-
II-й	2 урока в неделю	13	22	13	7	-
III-й	2 урока в неделю; пение литургии	4	6	25	2	-

Как видно из таблицы, большинство из 150 воспитанниц училища по предмету «церковное пение» показывали удовлетворительные и хорошие результаты. Так, «3» получили за год 35,3% учениц, «4» – 36,6%; 18,6% воспитанниц получили высший балл и 9.3% – «2».

Своего расцвета Полоцкое Спасо-Евфросиниевское женское духовное училище достигло к началу XX в., когда в учебный курс были введены иностранные языки (английский, немецкий, французский), черчение, живопись, ваяние, уроки игры на скрипке. В штате училища появлялись новые педагоги, происходили изменения в личном составе и служебном положении служащих. Так, в 1901 г. «преподаватель пения статский советник Антонин Иванович Лавицкий оставил службу при училище за переводом в Хабаровский кадетский корпус. Журнальным постановлением Правления, утвержденным Его Преосвященством 19 сентября 1901 г., уроки пения в училище предоставлены

преподавателю Кадетского корпуса Михаилу Федоровичу Маттисону, окончившему курс Московского Синодального училища пения. Учитель скрипичной игры – Г. Безродный, учитель музыки в Полоцкой учительской семинарии. Игре на рояле обучал за особую плату от воспитанниц учитель пения М.Ф. Маттисон» [2, л.18].

Таблица 2 – Сведения об учителях пения и музыки Полоцкого Спасо-Евфросиниевского женского духовного училища

Ф.И.О. учителя	Период работы	Должность	Образование и другие сведения
Карзова Вера Львовна	1898	Учительница пения	Окончила курс в Полоцком женском духовном училище, дочь диакона
Лавитский (Лавицкий) Антонин Иванович	1901	Преподаватель пения	Окончил курс в Киевской духовной семинарии по 3 разряду, статский советник
Г. Безродный	1901-1903	Учитель скрипичной игры	Учитель музыки в Полоцкой учительской семинарии
Маттисон Михаил Фридрихович	1901-1912	Учитель пения	Окончил курс в Московском Синодальном училище церковного пения, не имеющий чина, в должности с 19 сентября 1901г., обучал игре на рояле за особую плату
Бороздин Андрей Дмитриевич	1912	Учитель скрипичной музыки	Капельмейстер, автор публикации «О преподавании музыки в Полоцком кадетском корпусе в период 1908-1912 годов»

Руководство училища проводило планомерную работу по комплектации библиотеки, в том числе пособиями для обучения пению. Так, в 1902 г. по церковному пению в библиотеке состояло «всего 67 изданий, в течение года поступило – 60, исключено – 10, в настоящее время налицо – 117» [2, л. 26].

В 1907 г. указом Святейшего Синода Спасо-Евфросиниевское училище было преобразовано из трехклассного в шестиклассное и получило статус епархиального, что давало право выпускницам на звание домашних учительниц без сдачи дополнительных экзаменов [3]. Каждая выпускница могла преподавать предметы, которые изучались ею в училище, включая церковное пение.

Анализ архивных материалов позволил обратить внимание на то, что музыкальное образование в духовных учебных заведениях к концу XIX в. начало приобретать черты системности. В частности, это подтверждается тем фактом, что учителя пения в работе руководствовались «печатными программами, изданными в Синодальной типографии в соответствии с требованиями Устава епархиальных женских училищ 1868 года» [2, л. 36]. По церковному пению это были следующие руководства: «для I-го и II-го классов – «Учебник церковного пения» А. Ряжнаго I часть. III и IV классы: «Обиход церковного нотного пения и «Руководство» Альбрехта. V и VI классы: «Церковное пение как предмет преподавания в народной школе» священника В. Металлова и «Пение в начальной народной школе» священника В. Лебедева» [2, л. 38].

Успехи учениц в пении одобрительно оценивались высокопоставленными посетителями училища. Так, 7 декабря 1902 г. «Его Императорское Высочество Великий князь Константин Константинович удостоил вниманием вновь училище. Вошел в зал со словами «Здравствуйте, дети! Я уже бывал у вас! Ученицы спели народный гимн («Боже, Царя храни!») и многолетие, после чего он сказал: «Пропойте что-нибудь!». Ученицы спели «В лесу» соч. Хейма 23 мая 1902 г. удостоил своим посещением Спасо-Евфросиниевское училище Преосвященный Тихон, бывший Епископ Полоцкий и Витебский. Владыка слушал пение воспитанниц, преподал им пастырское наставление и благословил их… 23 мая 1903 г. Преосвященный Серафим, Епископ полоцкий и Витебский, слушал пение воспитанниц, провожали его многолетием» [2, л. 27].

Основной формой музыкального образования в Полоцком Спасо-Евфросиниевском женском духовном училище во второй половине XIX - начале XX вв. были обязательные для всех уроки пения, которые проводились 2 раза в неделю в каждом классе. Старшие ученицы еженедельно участвовали в богослужениях в храме, пели литургию. Хор воспитанниц принимал участие в публичных мероприятиях, исполняя духовные и светские вокальные произведения. Духовным ведомством утверждались учебные программы и рекомендовался перечень руководств для церковного пения, что способствовало приобретению музыкальным образованием черт системности. С начала XX в. воспитанницы бесплатно обучались игре на скрипке, а также игре на рояле за особую плату.

Список цитированных источников

1. Попеленко Е.С. Женские духовные училища Полоцкой епархии – сокровищница христианских ценностей и школа воспитания духа / Язык и текст. 2015. Том 2. № 4. С. 96-104 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n4/Popelenko_full.shtml. – Дата доступа: 16.01.2019.
2. Отчет о состоянии Полоцкого Спасо-Евфросиниевского женского училища за 1901-1902 и 1902-1903 уч. годы // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 25974. Оп. 1. Д. 2. Л. 18–38.
3. Открытая православная энциклопедия «Древо» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://drevo-info.ru/articles/17794.html. – Дата доступа: 28.12.2018.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХОРОВОЙ КЛАСС»

Жусипова А.О., магистрант
(г. Алматы, КазГосЖенПУ)
Научный руководитель – Кульманова Ш.Б., доктор пед. наук, профессор

Одним из актуальных вопросов, с которым мы столкнулись в нашей педагогической деятельности, это – объективность оценки учебных достижений будущих учителей музыки по хоровому классу. На практике мы убедились, что это довольно сложный процесс так как играет важную роль не только в их дирижерско-хоровой подготовке, но также способствует развитию мотивации в достижении успеха и осознанного отношения в их целостной музыкально-педагогической деятельности. Поэтому с целью определить наиболее оптимальную систему оценивания, мы посчитали необходимым в данной статье дать теоретический анализ и обосновать наиболее целесообразную методику оценки вокально-хоровых знаний и умений студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование».

Как показывают исследования, на сегодняшний день основной проблемой в традиционной системе оценивания во многих учебных заведениях Казахстана является субъективизм оценки достижений учащихся. Отсутствие четких критериев оценки достижения планируемых результатов обучения понятных учащимся, родителям и педагогам, приводит к тому, что учитель выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на результативность каждого ученика. Традиционная система оценивания не позволяет определить индивидуальность каждого ученика, отсутствует обратная связь между учеником и учителем в процессе обучения, что не способствует повышению мотивации учащихся к обучению. В этом плане, в последние годы, в нашей республике, стала приобретать популярность так называемая «система критериального оценивания учебных достижений обучающихся». Изучение методики критериальной системы оценивания дает возможность определить, насколько успешно учащийся освоил учебный материал и сформировал практические навыки [1, с.5].

Итак, чтобы разобраться в сути понятия «критериальное оценивание учебных достижений» нам, необходимо понять, что же из себя представляет понятие «оценка».

«Оценка» в философии определяется как «способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта». В педагогике «оценка» – это «выраженное в числе мнение преподавателя (другого проверяющего лица) об уровне знаний ученика» [2, с. 34].

Инновационные школы нашей страны, изучив опыт зарубежных стран, активно внедряют критериальную систему оценивания учебных достижений обучающихся в учебный процесс. Попробуем разобраться в сути данной системы.

Критериальное оценивание – это система оценивания, которая ориентирована на накопление учебных достижений. Это оценивание можно рассматривать как сравнение полученных результатов с определенными критериями. Критериальное оценивание – можно представить как «процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования» [6, с. 63-65]. Критериальное оценивание положительно сказывается и на показателях качества знаний обучающихся.

В монографии Н.Ф. Ефремовой изучена проблема формирования и оценивания компетенций обучающихся. Предложенные ею результаты, с которыми мы согласны, можно увидеть в таблице сравнительной характеристики критериального и традиционного оценивания (Табл.1) [3, с.191].

Таблица 1 – Сравнительная характеристика критериального и традиционного оценивания

Оценивание	
Критериальное	**Традиционное**
Преподавателям позволяет: • разработать критерии, способствующие получению качественных результатов; • улучшить качество преподавания и обучения; • выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждой личности с учетом его индивидуальных способностей и особенностей;	• отсутствуют четкие критерии оценки достижения результатов обучения, понятные обучающимся, родителям и педагогам; • педагоги выставляют оценку, ориентируясь на средний уровень знаний класса/аудитории в целом; • выставленные оценки не дают четкую картину усвоения конкретных знаний, умений, навыков по отдельным раз-

• использовать разнообразные подходы и инструменты оценивания; • вносить предложения по совершенствованию содержания учебной программы. **Обучающимся позволяет:** • использовать многообразие стилей обучения, типов мыслительной деятельности; • знать и понимать критерии оценивания для прогнозирования собственного результата обучения и осознания успеха; • участвовать в рефлексии, оценивания себя и своих сверстников; • использовать знания для решения реальных задач, выражать разные точки зрения, критически мыслить. **Работодателям позволяет:** • получать объективные доказательства уровня обученности выпускников; • знать о реальных возможностях выпускников, освоивших образовательные программы; • быть уверенными и спокойными за профессионального специалиста.	делам учебной программы; • выставленные оценки не позволяют определить индивидуальную траекторию обучения каждой личности; • при выставлении итоговой оценки учитываются текущие оценки, что не является объективным оцениванием конечного результата обучения; • отсутствует оперативная связь между обучающимся и преподавателем в процессе обучения, что не способствует мотивации учащихся к обучению.

Известно, что критериальное оценивание состоит из двух составных частей: суммативного (оценивание обучения) и формативного (оценивание для обучения) видов оценивания.

Формативное оценивание – отслеживание прогресса учащегося, проводится регулярно педагогом в процессе преподавания и обучения. При формативном оценивании обучающийся имеет право на ошибку и ее исправление. Это позволяет определить возможности обучающегося, выявить трудности, помочь в достижении наилучших результатов, своевременно корректировать учебный процесс. Формативное оценивание осуществляется с применением различных приемов и методов оценивания на уроке. Результаты доводятся до сведения обучающихся и их родителей в любой форме.

Суммативное оценивание учебных достижений – процесс установления степени соответсвия достигнутых и ожидаемых результатов за определенный период обучения с предоставлением всем заинтересованным субъектам образовательного процесса информации об уровне достижения учащимися поставленных целей обучения. Результаты используются педагогами для планирования учебного процесса, рефлексии и улучшения собственной практики преподавания [8, с.12].

Критериальное оценивание нацелено на поддержку работы преподавателя с обучающимися и предназначено для того, чтобы положительно влиять на их деятельность. Результаты позволяют преподавателю проводить рефлексию своего преподавания и помогают планировать дальнейшую деятельность. Критерии оценивания дают оценку только того, что указано в цели и отражают шесть уровней мыслительных навыков по таксономии Блума: знание и понимание, применение, анализ, синтез, оценка [5, с. 58].

Итак, если мы вышесказанное переложим в условия дисциплины «хоровой класс», то можно будет смоделировать следующее. Во-первых, преподаватель хорового класса разрабатывает и подбирает задания с учетом уровня подготовки и возможностей студентов.

Во-вторых, критериальная оценка качества подготовки студентов к хоровым занятиям позволяет:

– оценивать только результаты работы в хоре, а не их личностные качества;

– вокально-хоровые знания и исполнительские умения оцениваются по критериям оценки, которые заранее известны всему хоровому коллективу;

– оценивать только то, что изучалось в процессе занятия;

– студентам по уже известному четкому алгоритму выведения оценки, самим же осознанно и самостоятельно определять уровень своего успеха, успеха всего хорового коллектива, а также каждого участника хора;

– повышать мотивацию каждого члена хорового коллектива к самооценке, получению качественных знаний и умений в вокально-хоровом исполнительстве.

Такие составляющие элементы в структуре критериального оценивания учебных достижений, как *рубрика, критерии, дескрипторы* позволяют руководителю хора совместно со студентами, в доступной форме, разработать:

– инструкции (рубрика) по оцениванию выполненных заданий и работ в хоровом классе, где указано, за что ставятся баллы по каждому из критериев;

– перечень (критерии)различных видов вокально-хоровой деятельности студентов в хоровом классе;

– дескрипторы последовательно показывают все шаги студентов по достижению наилучшего результата по каждому критерию и оценивание их определенным количеством баллов.

Как показывает опыт использования критериального оценивания учащихся общеобразовательных школ «рубрики показывают, зачем ребенок учится, критерии показывают, чему он должен научиться, а дескрипторы показывают, как он это может сделать» [10], с чем мы и согласны.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы отметить, что применение критериального оценивания вокально-хоровых достижений участников хора, дает хормейстеру ясно представить стратегические цели и тактические задачи обучения в хоровом классе будущих учителей музыки.

Целью критериального оценивания учебных достижений каждого участника хора и всего коллектива, выступает:

– создание оптимальных условий и возможностей для формирования и развития познавательной и исполнительской активности хоровиков, их творческой и исполнителькой деятельности;

– учебной самостоятельности и ориентации в методических требованиях руководителя хора, к систематической коллективной и индивидуальной рефлексии;

– к постоянному совершенствованию вокально-хорового исполнительства.

Критериальное оценивание помогает будущим учителям музыки более объективно оценивать качество собственной вокально-хоровой деятельности, помогает осознать как учиться, чему учиться, а главное, зачем учиться хоровому пению.

Хотелось бы также добавить, что критериальное оценивание участников хора является механизмом объективной оценки их вокально-хоровых достижений достижений, средством дисциплины,формирования внутренней самоорганизации,творческой активности, осознанного отношения к хоровому пению, одним из важнейших факторов мотивации к учебной деятельности.

Список цитированных источников:
1. Айтпукешев А.Т., Кусаинова Г.М., Сагинов К.М. Оценивание результатов обучения: Метод.пособие. – Астана: Центр педагогического мастерства, 2014. – 108 с.
2. Беспалько В.П., Слагаемые педагогической технологии Текст. / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989 – 190 с.
3. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография. – Ростов-на-Дону: Аркол. 2010. – 386 с.
4. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
6. Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: Дис. … канд. пед. наук; спец. 13.00.01 — Пермь, 2010. — 140 с.
7. Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2006. – 257 с.
8. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие /АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» /Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. - Астана, 2016. - 48 с.
9. Ребрин О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург, 2013. – 32с.
10. Ковалевская О.Н., Беланова Н.В. и др. Критериальное оценивание учебных достижений в условиях обновления содержания образования. http://www.rusnauka.com/44_NIEK_2015/Pedagogica/5_203383.doc.htm

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Корытько Е.В., студентка 3 курса,
Коваленко Т.П., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кущина Е.А., доцент кафедры музыки

Музыкальное искусство активно помогает регулировать проблемы различных направлений духовного, нравственно-эстетического воспитания, поскольку оно всегда являлось воплощением добра, эстетического восприятия и гармоничности человеческих чувств. Особенности влияния музыкальных произведений на ребенка играют неоспоримую роль в его развитии. А также считаем немаловажным влияние музыки на формирование и развитие творческой деятельности. «Музыка, как и любое другое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно – эстетическим переживаниям, к активному мышлению» [1]. «Через приобщение к музыкальному искусству в человеке активизируется творческий потенциал, идет развитие интеллектуального и чувственного начал, и чем раньше заложены эти компоненты, тем активнее будет их проявление в приобщении к художественным ценностям мировой культуры» – отмечает М.А. Михайлова [2].

В современном образовательном процессе актуализируется вопрос о развитии музыкальных способностей ребенка и о различных уровнях их проявления. Педагогами изучается влияние целенаправленного развития творческого потенциала ребенка на формирование и развитие способностей детей: например, каким образом развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень можно влиять на эффективное формирование процессов мышления. Изучение и решение аспектов развития основных музыкальных способностей детей в различных видах музыкальной деятельности может способствовать решению задач не только музыкального воспитания.

Для изучения сформированности музыкальных способностей детей нами был подобран музыкальный материал, подготовлены диагностические таблицы, оборудовано место для проведения диагностики. До проведения исследования прошло знакомство с группой дошкольников в процессе занятия музыкального работника по расписанию учреждения дошкольного образования. Была сформирована группа респондентов: отобраны дети старшей группы, посещающих ГУО «Ясли сад № 2 г. Витебска» в возрасте 5-6 лет (из них три девочки и два мальчика). С детьми в индивидуальной форме были проведены 9 диагностических игр-тестов.

Итоговые показатели уровней развития структурных компонентов музыкальных способностей занесены в специальную индивидуальную карту «Диагностический конструктор», с помощью которой возможно наглядно представить себе все стороны музыкальности и личностной ориентации ребенка (Рис. 1).

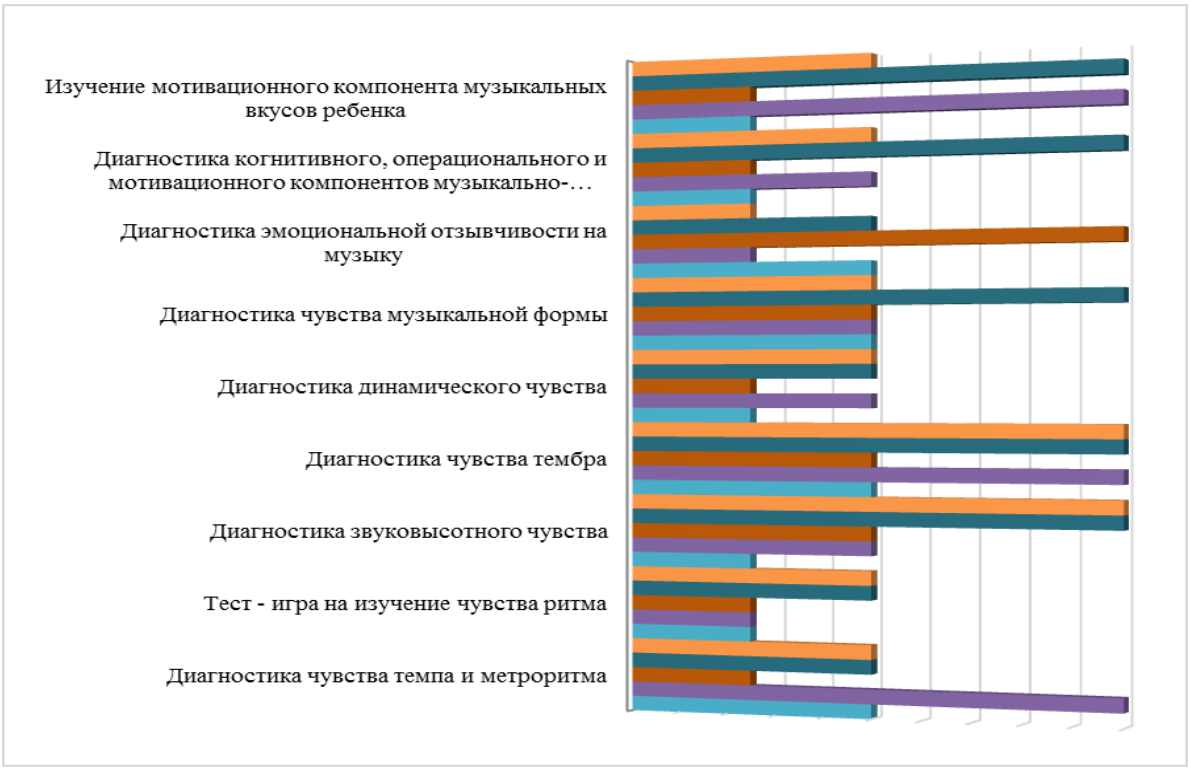


Рисунок 1 – Обобщенные данные диагностики
музыкальных способностей

Таким образом, исследование, проведенное нами по изучению музыкальных способностей детей, позволяет сделать следующие выводы:

В процессе исследования были выявлены музыкальные способности детей дошкольного возраста. Было продиагностировано 5 детей: три девочки и два мальчика пяти-шести лет. Диагностика показала, музыкальные способности у всех детей выявляются по-разному. У кого-то все основные способности проявляются достаточно ярко, развиваются быстро и легко. Это свидетельствует о музыкальности детей. У других способности обнаруживаются позже, развиваются труднее.

Наиболее сложно развиваются у детей музыкально-слуховые представления – способность воспроизводить мелодию голосом, точно интонируя, или подбирать ее по слуху на музыкальном инструменте. Но отсутствие раннего проявления способностей не является показателем слабости или тем более отсутствием способностей.

Для развития у детей основных музыкальных способностей я рекомендую:

– отбирать такой музыкальный материал, который может являться основой формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать дидактическим требованиям;

– использовать приемы, методы и формы работы, способствующие созданию на занятиях атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности;

– разрабатывать и проводить серии творческих заданий;

– устанавливать наиболее рациональные пути взаимодействия видов музыкальной деятельности на каждом занятии.

Данные методические рекомендации помогут воспитателям и музыкальным руководителям в развитии музыкальных способностей детей.

Список цитированных источников:

1 Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

2 Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. – Ярославль. 2007. – 180 с.

3 Никашина, Г.А. Воспитание эстетических чувств у дошкольников на музыкальных занятиях / Г.А. Никашина. – Минск, 2001. – 205 с.

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ВИТЕБСКЕ

Косаревская Л.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Орлова И.П., старший преподаватель

Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Республики Беларусь на 2016–2020 гг., эстетическое воспитание предполагает развитие эстетической культуры личности. Наряду с музыкой и искусством, танец способен решать поставленные перед эстетическим воспитанием задачи [3]. Но, кроме развития эмоциональной составляющей, танец даёт возможность совершенствовать физически. Обучение танцам, ритмике, пластике многоаспектно влияет на жизнь воспитанника: формирование социального поведения в духе человеческих ценностей, воспитание чувства взаимовыручки и ответственности в коллективно исполняемых композициях, укрепление здоровья, гармоничное и равномерное развитие всех групп мышц, развитие чувства ориентации в пространстве, воспитание чувства интернационализма при знакомстве с танцевальными традициями разных народов и др.

Анализ литературы показал, что проблемой хореографического воспитания детей занималось достаточное количество исследователей, но основные публикации авторов адресованы слушателям профессионального образования (колледжа, училища, вузов). Среди авторов можно отметить работы: В.А. Иванова, О.В. Ирванцовой, Н.Л. Кузьминич, Р.С. Череховской (Беларусь); Т.К. Барышниковой, А.Я. Вагановой, В.Н. Нилова, Н.И. Тарасова, Ж.В. Чечиной. Е.Н. Фокиной, Э.А. Широкой, А.С. Яценко (Россия); В.К. Авраменко (Украина). Литературы для детей по хореографии мало. Основной опыт приобретается на занятиях путем повтора за педагогом.

Витебск как столица северного региона Беларуси достаточно богат на проведение фестивалей, конкурсов и иных мероприятий различного уровня (международный, национальный, региональный, городской), где непременной составляющей выступает хореография, в том числе детская. Примером могут служить: Международный фести-

валь современной хореографии в Витебске IFMC, Международный турнир по спортивным бальным танцам «Витебская снежинка», Международный межвузовский фестиваль танца «Сделай шаг вперед!». По результатам таких мероприятий судят об эффективности системы хореографического образования в том или ином регионе.

Изучение практики хореографического образования в Витебске после образования суверенной Республики Беларусь, показало, что в системе общего образования нашего города хореографическому направлению уделено недостаточное внимание. Наиболее богато и пёстро в этом плане представлено дополнительное образование. В нашей статье мы проанализируем сложившиеся ситуацию в сфере обучения танцам в дополнительном образовании Витебска и попытаемся объяснить причины таковой.

В соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь, дополнительное образование представлено такими учреждениями, как дворцы (центры) и детские школы искусств (далее ДШИ) [2].

На сегодняшний день в Витебске функционирует 5 дворцов/центров: Государственное учреждение дополнительного образования (далее ГУДО) «Витебский областной дворец детей и молодёжи»; Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодёжи; Государственное учреждение (далее ГУ) «Центр культуры «Витебск»; Дворец культуры железнодорожников; ГУ «Культурно-деловой центр «Первомайский». Перечисленные учреждения реализуют типовую программу дополнительного образования детей и молодёжи, разработанную Министерством культуры Республики Беларусь.

Проанализировав работу каждого из Центров, мы выяснили, что на базе ГУДО «Витебский областной дворец детей и молодёжи» функционируют 3 хореографических объединения: *Образцовый хореографический коллектив «Рамонкі», Объединение по интересам «Современная хореография», Ансамбль эстрадного танца «Тер-ра-дэнс».*

Коллектив «Рамонкі», где обучают детей в возрасте от 5 до 16 лет всем аспектам танцевального искусства: ритмике (танцевально-тренировочные упражнения), элементам классического танца, элементам народного танца, танцевальной импровизации. В программе постановочно-репетиционной работы и концертно-фестивальной деятельности ведущее место занимает народный, эстрадный и детский-сюжетный танец;

Объединение по интересам «Современная хореография» предполагает обучение аспектам современного танцевального искусства в направлении модерн и джаз-модерн танца. Возраст обучающихся 11 – 21 год.

Ансамбль эстрадного танца «Тер-ра-дэнс» предполагает обучение детей в возрасте от 5 до 15 лет элементам хип-хопа, джаз-танца, ритмике (танцевально-тренировочные упражнения), элементам классического танца, элементам народного танца и элементам современной хореографии. В программе постановочно-репетиционной работы и концертно-фестивальной деятельности ведущее место занимает эстрадный танец.

Хореографическое образование в Витебском городском центре дополнительного образования детей и молодёжи представляют *2 образцовых хореографических коллектива*: *«Акцент», «Весёлая карусель»*, и *5 объединений по интересам*: *«Юность», «НаБис», «Кураж», «Радуга», «Забава»*. В данных кружках могут обучаться дети в возрасте от 6 до 16 лет. Обучение осуществляется по направлениям: детский, эстрадный, стилизованный народный танец, стилизованный классический танец. При коллективах «Весёлая карусель» и «Радуга» организованы подготовительные группы для детей дошкольного возраста от 4 до 6 лет, на платной основе.

На базе ГУ «Центр культуры «Витебск» существуют 4 хореографических коллектива. *Два образцовых ансамбля спортивного бального танца «Мозаика» и «Фест»*. Ведущим направлением творческой работы этих коллективов является подготовка кон-

курсных пар для соревнований. В подготовительные группы набирают детей от 4 до 15 лет. *Образцовый ансамбль танца «Егоза»* в своей концертной хореографической программе одинаково профессионально исполняет традиционные классические па белорусских народных танцев и популярные мировые танцевальные произведения. *Заслуженный любительский хореографический коллектив Республики Беларусь «Зорька»* охватывает большое количество хореографических направлений, но особое внимание уделяет национальному белорусскому танцу.

Во Дворце культуры железнодорожников функционируют 3 хореографических объединения. *Образцовый ансамбль танца «Ладушки»* в настоящее время насчитывает более 120 человек в возрасте от 4 до 17 лет. Основное направление – эстрадное. *Ансамбль спортивного бального танца «Пандора»* работает в спортивном индивидуальном и ансамблевом направлении. Набор проводится в детские группы от 5 до 16 лет. *Школа танца «LOCO»* работает с детьми от 5 лет по направлениям: хип-хоп, брэйк-данс. Воспитанники школы являются участниками Кубка мира по брейкингу.

Нужно отметить, что на базе каждого дворца существуют не только объединения по интересам, есть коллективы со званиями «образцовый» и «заслуженный». Это говорит о профессионализме руководителей, их умении мотивировать учеников на достижение высокого результата и стремление совершенствоваться.

На данный момент в Витебске существует 7 ДШИ, которые реализует образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи в сфере культуры с изучением учебных предметов, учебных дисциплин на повышенном уровне. После окончания школы искусств ребёнок получает свидетельство об её окончании, к нему прилагается выписка итоговых оценок успеваемости.

Изучение направлений деятельности каждой из 7 школ показало, что только ДШИ №1 г. Витебска имеет хореографическое направление деятельности, является крупнейшей базовой школой искусств Витебской области и расположена в 4 зданиях. Хореографическое отделение этой школы в 2018 году отметило свой 30-летний юбилей. Дети приходят в школу искусств в возрасте 6-8 лет на подготовительное отделение, где учатся 2 года, а после переходят в 1 класс. В соответствии с типовыми учебными программами для хореографического направления школы[4], детьми изучаются основы классического танца, народно-сценический и историко-бытовой танцы. Отделение хореографии ДШИ №1 – лауреат областных конкурсов хореографических отделений школ искусств во всех номинациях (1993, 1996, 1999, 2002, 2007г.г.). На сегодняшний день отделение представлено тремя творческими коллективами: *Заслуженный любительский коллектив Республики Беларусь ансамбль классического танца «Пируэт», ансамбль народного танца, ансамбль танца «Игрушки»*. Самые маленькие учащиеся занимаются в *группе эстетического развития «Пралеска»*, в *студиях музыкально-ритмического развития «Кропелька» и «Топ-топ»* на подготовительном отделении (более 150 человек ежегодно). В 2017 году школа дала свыше 270 концертов, ее ученики выступили на международных конкурсах в СНГ, Прибалтике, странах Западной Европы. Выпускники школы работают артистами и педагогами не только в Беларуси, но и за рубежом.

Вышесказанное позволяет предположить причины, в связи с чем администрации большинства ДШИ Витебска в большей степени склоняется к инструментальному и вокальному творчеству, нежели чем к хореографическому. На наш взгляд это обусловлено как объективными (недостаток финансирования, негодность материальной базы для проведения занятий хореографии (помещение, напольное покрытие, зеркала, костюмы), недостаток профессионально подготовленных педагогов), так и субъективными причинами (нежелание, отсутствие мотивации у администрации и педагогов).

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

– Хореография в сфере дополнительного образования в Витебске в большей степени представлена Центрами и Дворцами творчества, и единичном числе ДШИ.

– Обучение в области хореографии в городе осуществляется по различным направлениям: в меньшем объеме основы классического танца, чаще народные, эстрадные танцы или уличные.

– Всего на базе одной из семи ДШИ г. Витебска имеется хореографическое отделение, где танцы преподают на повышенном уровне, отлажена определённая система, предусматривающая текущую и итоговую аттестацию, переводные и выпускные экзамены.

– В отличие от ДШИ, работа Центров и Дворцов в большей степени направлена на концертную, конкурсную деятельность, в том числе за пределами нашей страны. В этом заинтересованы и родители, и сами дети. Такие поездки расширяют кругозор, знакомят с культурой других стран.

Список цитированных источников:

1. ГУДО «Витебский областной дворец детей и молодёжи» / Интернет-сайт Витебского областного дворца детей и молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://centers.by/. – Дата доступа: 10.01.2019.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании / Нац. правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 . – Дата доступа: 09.01.2019.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи №82 от 15 июля 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.adu.by/wp-content/uploads/2015/umodos/koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc. -– Дата доступа: 09.01.2019.
4. Тыпавыя вучэбныя праграмы для Напрамка дзейнасці «Харэаграфічны»/ Інстытут культуры Беларусі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inbelkult.by/by/activity/methodological-support/typical-curriculums/2013-11-28-12-53-45 . – Дата доступа: 10.01.2019.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Кухаренко С.В., студент 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Стреленко А.А., канд. психолог. наук, доцент

Потенциал учебно-воспитательного процесса современных учреждений высшего образования заключается в «формировании полноценной творческой личности, способной приумножить накопленные предыдущими поколениями духовные ценности, создавая культуру XXI века» [1, с. 25]. Особое значение уделяется совершенствованию качества подготовки педагогических кадров, для того, чтобы учреждения образования, как социальный институт, могли оказывать существенное определяющее воздействие на развитие общества и формирование подрастающего покаления. Произошедшие в Республике Беларусь преобразования в идеологической, социально-экономической и духовной сфере обусловливают необходимость нового подхода к оценке профессионального уровня подготовки педагогов, который предусматривает развитие у педагогов творческого мышления, креативности, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, что, в свою очередь, служит признаками высокого профессионального мастерства.

Музыкально-педагогическая деятельность «сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать полученные знания» [2, с. 78]. Творческая деятельность учителя предполагает и педагогическую импровизацию, которая обуславливается его способностью быстро и правильно

оценивать ситуацию и поведение учащихся и оперативно находить решение, то есть креативность. Огромное значение для этого имеет уровень общей культуры учителя, его психолого-педагогическая грамотность и научная эрудиция. изучить особенности развития креативности у студентов, обучающихся на кафедре музыки.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей развития креативности у студентов педагогического факультета, кафедра музыки, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство и хореография». Исследование проводилась в два этапа.

На первом этапе ставилась задача предварительного анализа литературы по теме исследования, основных психологических теорий, изучающих особенности профессионально важных качеств педагогов, теорий развития креативности. Выбирались наиболее информативные и эффективные методы для изучения рассматриваемой темы, вырабатывалась стратегия исследовательской работы. Первый этап носил подготовительный характер исследования и позволил проделать анализ различных исследований по схожей тематике.

На втором этапе проводилось психологическое исследование, позволяющее выявить креативность студентов педагогического факультета, кафедры музыки, специальности музыкальное искусство и хореография.

Базой исследования выбрано учреждение образования Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Выборку респондентов составили три группы респондентов: *1 группа* – группа № 14, студентов первого курса педагогического факультета, кафедра музыки, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство и хореография» в количестве 10 человек из них 7 девушек, 3 юноши; *2 группа* – группа № 24, студентов второго курса педагогического факультета, кафедра музыки, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство и хореография» в количестве 10 человек из них 8 девушек, 2 юноши, *3 группа* – группа № 34, студентов третьего курса педагогического факультета, кафедра музыки, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство и хореография» в количестве 10 человек из них 7 девушек, 3 юноши.

Для диагностики личностной креативности нами была использована методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник). Автор предлагает ориентироваться на четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р) [3].

Нами определен средний балл по группе, что в последствии позволит сравнить изменения показателей креативности в каждой группе.

Результаты диагностики личностной креативности первой группы респондентов студентов первого курса педагогического факультета, кафедра музыки: среди студентов первого курса в ходе диагностики креативности личности выявлено, что наименьшие баллы получены по шкале «сложность», то есть существуют проблемы в познании сложных явлений, снижен интерес к сложным вещам и идеям; не любят ставить перед собой трудные задачи и изучать что-то без посторонней помощи; не проявляют настойчивость, чтобы достичь своей цели; избегают сложных путей решения проблемы, не нравятся сложные задания (средний бал по группе 15,2 при максимальном 26). Средний сырой балл по группе 69,2 что является достаточно высоким показателем креативности студентов: наиболее низкие показатели у данной группы студентов второго курса по шкале «воображение» (средний балл 16,7 при максимальном 24). Средний результат сырого балла в данной группе респондентов 70,5, что является незначительно выше чем у студентов первого курса: студенты третьего курса имеют самые высокие показатели среди обследованных нами респондентов. Средний сырой балл по группе 77,6.

Наглядно представлены соотношение средних баллов по шкалам для всех групп респондентов на рисунке 1.

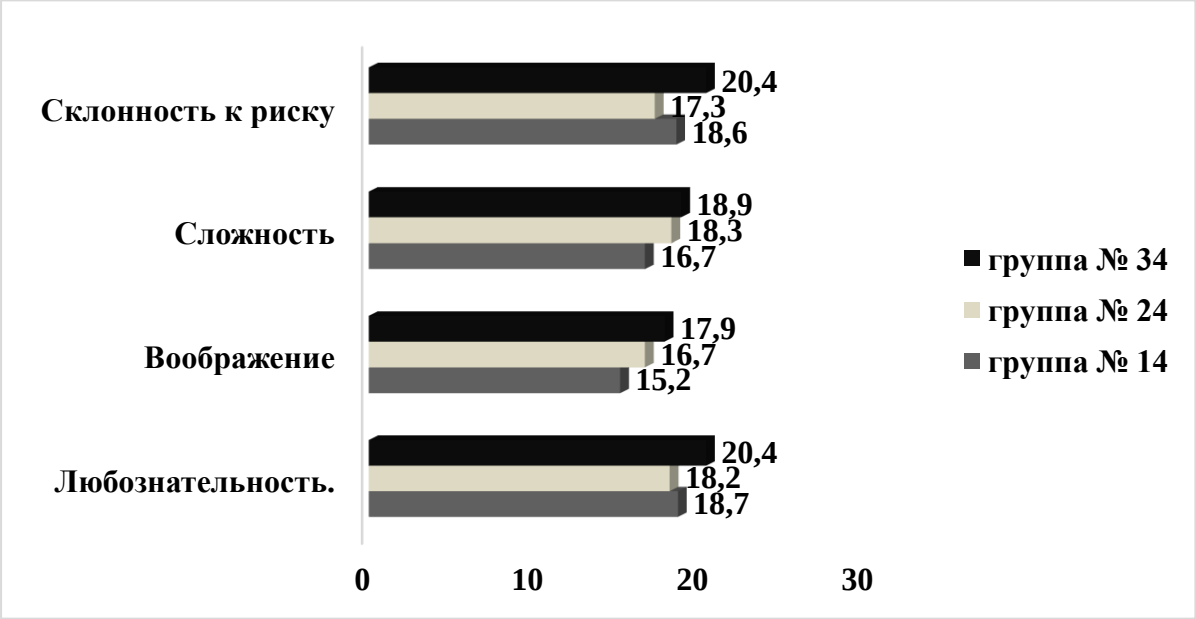


Рисунок 1 – Сводные данные выраженности отдельных особенностей креативности

Таким образом, интерпретация результатов по шкалам (любознательность, воображение, сложность, склонность к риску) позволяет выявить различия средних значений по группам респондентов.

Любознательность, то есть склонность субъекта спрашивать всех и обо всем, исследовать устройство механизмов, искать новые пути и способы мышления, изучение новых вещей и идей, поиск разных возможностей для решения задач, изучение книг, игр, карт, чтобы узнать, как можно больше.

У студентов первого курса средний показатель по группе – 18,7 балла, что незначительно выше чем показатель среднего значения у студентов второго курса. Наиболее высокое количество баллов выявлено нами у студентов третьего курса – 20,4. Данный результат подчеркивает стремление к познанию нового и потребность в поиске необходимой информации.

Воображение пробуждает субъекта придумывать рассказы о местах, которые он никогда не видел; представлять, как другие будут решать проблему, которую он решает сам; мечтать о различных местах и вещах; думать о явлениях, с которыми не сталкивался; видеть то, что изображено, необычно, не так, как другие; часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

У студентов первого курса средний показатель по группе – 15,2 балла, что 1,5 балла ниже чем показатель среднего значения у студентов второго курса – 16,7 баллов. Наиболее высокое количество баллов выявлено нами у студентов третьего курса – 17,9. Данный результат свидетельствует о повышении способности к воображению у студентов от первого курса к третьему, то есть можем констатировать развитие воображения у студентов старшекурсников.

Сложность – данная шкала указывает на то что субъект, ориентирован на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи, изучать что-то без посторонней помощи; проявляет

настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагает более сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; ему нравятся сложные задания.

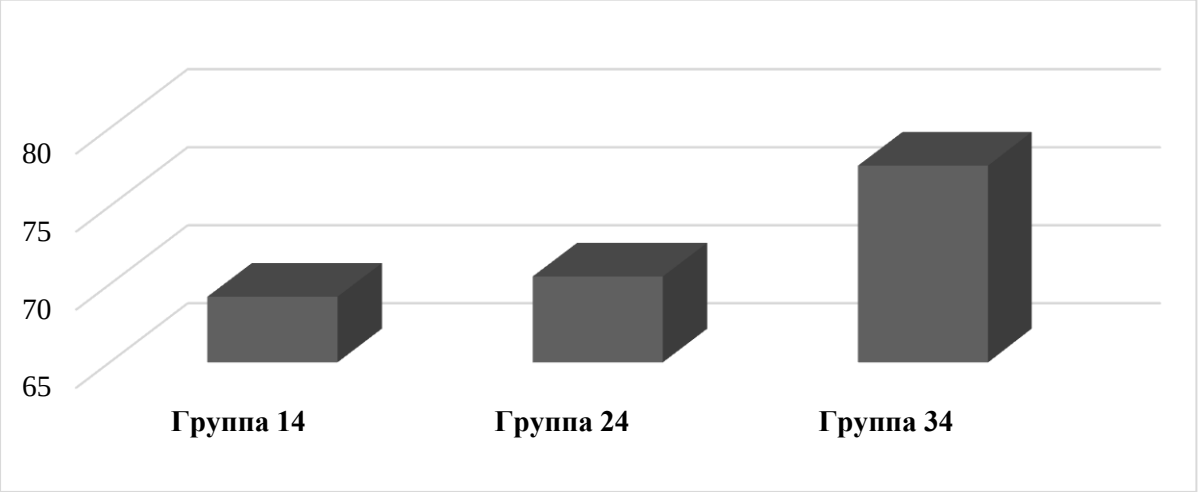
У студентов первого курса средний показатель по группе – 16,7 балла, что 1,6 балла ниже чем показатель среднего значения у студентов второго курса – 18,3 баллов. Наиболее высокое количество баллов выявлено нами у студентов третьего курса – 18,9, что свидетельствует о развитии сложности у студентов старшекурсников.

Склонность к риску – означает то, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда другие люди выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

У студентов первого курса средний показатель по группе – 18,6 балла, что выше чем показатель среднего значения у студентов второго курса – 17,3 баллов. Наиболее высокое количество баллов выявлено нами у студентов третьего курса – 20,4, что свидетельствует о склонности к риску у студентов старшекурсников.

Для дальнейшего анализа полученных результатов нами было проведено сравнение среднего показателя креативности по группам респондентов. Сводные данные среднего сырого балла для каждой группы респондентов представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Соотношение общего среднего показателя креативности по группам



Таким образом, по итогам проведенного исследования мы выявили что все студенты творческой специальности имеют достаточно высокий уровень креативности. Однако мы находим увеличение показателей по группам, то есть прослеживается тенденция увеличения проявления креативности от первого курса к третьему. Важно отметить, что все исследованные студенты активно участвуют в творческой деятельности факультета.

Список цитированных источников

1. Школяр, Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М.: Флинта-Наука, 1999. – 320 с.
2. Левин, В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – СПб.: Пеленг, 2012. – 169 с.
3. Туник, Е.Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты. – М.: Чистые пруды, 2002. – 44 с.

ВЛИЯНИЕ МЕТОДА СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА МЫШЛЕНИЯ, РЕФЛЕКСИИ И ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Кущина Е.А.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В процессе развития образных представлений весьма эффективным является применение модифицированного метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения И.Н. Семенова [1]. Он предназначен для активизации и развития мыслительного процесса учащихся при решении творческих задач на основе образных представлений. Применение данного метода в процессе развития образных представлений у учащихся позволяет моделировать и преодолевать проблемные ситуации с целью индуцирования у детей эмоциональной отзывчивости и интеллектуальной интуиции на уроке музыки. Для эффективного выхода из искусственно созданных апорий и извлечения из этого практической пользы также целесообразно использовать знания из различных предметных областей общеобразовательного цикла. Разнообразие подтверждающих или исключающих примеров-индикаторов определения истинности или ложности художественной субстанции способствует обогащению образных представлений и развитию абстрактного мышления у детей.

При обобщении логических антитез весьма наглядно проявляется диапазон эмоционального спектра, интуитивных способностей и интеллектуального потенциала ребенка. Это обусловлено его напряженным психосоматическим состоянием, исследуемым представителями научной теории об антропомаксимологии («заграничных» возможностях человека). Вместе с тем повышенные эмоциональные переживания многих учащихся зачастую блокируют интеллектуальную активность, скрывая их истинные мыслительные возможности. В таких ситуациях предпочтительнее выглядят дети с менее обостренной чувствительностью. Свой недостаточный образовательный запас они компенсируют необоснованной уверенностью и напористостью при решении учебных задач. Уже этот факт подтверждает необходимость исключения как авторитарного стиля поведения учителя на уроке, так и субъективного оценивания творческой деятельности учащихся, несоответствующего истинной дефиниции десятибалльной шкалы отметок. Именно в ней запрограммировано отражение не только мимолетных, зачастую случайных успехов эмоционально раскрепощенных, но и скромных, вдумчивых, последовательно прогрессирующих детей с большим ресурсом познавательной интуиции и материализующегося интеллекта.

Воплощение этих свойств ребенка в полной мере может осуществляться в условиях свободного творчества, основанного на личностном выборе художественных заданий и образных представлениях результатов их выполнения. С учетом этого необходимо инициировать превалирование соответствующей педагогической среды на уроке музыки, в частности. Активизации образных представлений у учащихся способствует учет психолого-педагогических, логико-методологических и музыкально-технологических факторов (Табл. 1).

Таблица 1 – Факторы активизации образных представлений у учащихся в методом содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ	ЛОГИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
использование информационных, технических, наглядных и визуальных средств образования; алгоритмизация учебного процесса;	учет возрастных особенностей учащихся при подборе художественного репертуара; педагогическая и психологическая компетентность учителя;	использование способов, адекватных эвристическому генезису, интонационной, временной, ассоциативной природе музыки; корреляция педагогических условий с эстетическими предпочтениями учащихся;
выявление художественных контрастов и сходств в музыке; создание учебно-тематических коллекций контекстной межпредметной информации.	моделирование учебных проблем; создание психолого-педагогической установки на восприятие; корректное наведение на программный (авторский) художественный образ; актуализация общеобразовательных и эмпирических знаний.	определение наиболее доступных приемов активизации общеобразовательных знаний у детей; планирование деятельности учащихся и корректирующих действий учителя; обеспечение независимой рефлексии детей.

Факторы развития образных представлений у учащихся I ступени общего среднего образования на уроках музыки зафиксированы в таблице с учетом дифференциации их на музыкально-технологический, психолого-педагогический и логико-методологический компоненты образовательной модели. Такое структурирование обусловлено мотивами музыкальной деятельности учащихся, их способностью к мобилизации мыслительных функций, произвольным постижением и конструированием принципиально новых для них продуктов творчества, разнообразием алгоритмов действий при решении нестандартных творческих задач.

Музыкально-технологические факторы заключаются в обеспечении учебного процесса художественным репертуаром и соответствующей информацией, сведениями о специфических свойствах музыкальной выразительности, техническими средствами образования, алгоритмизированным сценарием урока, тематическими коллекциями контекстных межпредметных сведений и фактов, концептуальной установкой и методическими действиями учителя. Комплексное тематическое занятие закономерно формируется на основе педагогической теории, методологии музыкального образования и технологическом его воплощении. Этим обусловлена преемственность использования на нем классических компонентов образовательной системы.

В частности, принцип фасилитации при реализации музыкально-технологического фактора на уроке музыки проявляется через сравнение собственной образной ассоциативности ребенка с художественными представлениями музыкального содержания одноклассниками и учителем. Коллективное взаимодействие, кажущееся парадоксальным при личностно ориентированном стиле преподавания, способствует,

тем не менее, активизации у учащихся творческой самостоятельности, вербальному раскрепощению при формулировании межпредметных обобщений.

Психолого-педагогические факторы реализуются через непосредственную подготовку учителя к конкретному уроку и полному образовательному циклу изучения предмета. Сущность данного фактора составляют компоненты:

– научно-методического обеспечения условий развития образных представлений у учащихся;

– ассимиляции авторской программы произведений, опосредующей информации учителя и личностных образных представлений учащихся;

– перманентного и системного выявления образной сущности музыки, трансформирующегося в принцип организации педагогического процесса;

– антропоморфизации (наделения человеческими свойствами живых и статичных объектов окружающего мира, а также вымышленных существ) музыкального восприятия [2];

– воспитания ценностного отношения детей к окружающей действительности, стереотипам поведения собственных кумиров и классическим его архетипам.

Вследствие воплощения данных компонентов дети I ступени общего среднего образования непроизвольно овладевают ключевыми знаниями о музыке (ее жанровой основе, элементах музыкальной речи, смысле интонационного выражения, особенностях формообразования). Зная сущность данных понятий, процесс музыкального восприятия естественным образом трансформируется из эмоционально-чувственного в мыслительно-интеллектуальное состояние.

Логико-методологические факторы выражаются в действиях учителя через способы активизации образных представлений у учащихся, основанные на эвристическом генезисе и интонационной, ассоциативной природе музыки. Благоприятствующим педагогическим условием при этом является соответствие художественного репертуара эстетическим предпочтениям детей. Несмотря на коллективно осуществляемое творчество, одновременность использования данных компонентов в учебном процессе закономерно выражается в феноменальном результате – вариативности реализации личностного целеполагания учащихся.

Таким образом, представленный метод содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения предназначен для использования в образовательном процессе личностно ориентированного типа. Применение их с целью перманентного развития образных представлений у детей на основе межпредметного синтеза признано в работе наиболее эффективным. Результативность данного метода является следствием не только интеграции знаний из общественных и естествоведческих дисциплин, но и систематического сличения антитез: реальности – художественности, традиционности – оригинальности, общего – частного, эстетического – нравственного. С помощью сопоставления контрастных и схожих примеров учащимся более доступными становятся понятия аутентичности, истинности, подлинности, эксклюзивности, которые, как известно, присущи не только художественному творчеству, но и всем другим видам деятельности.

Список цитированных источников:

1. Семенов, И.Н. Проблемы и принципы построения метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения / И.Н. Семенов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль, 1989. – 96 с.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. –М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 816 с.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ХОРЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Маркова Е.В., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Денисова И.В., старший преподаватель

Планирование работы в системе дополнительного образования Республики Беларусь осуществляется на основе ряда нормативных документов: Кодекс Республики Беларусь об образовании [1], Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [2], Типовой программы дополнительного образования детей и молодежи (художественный профиль) [3]. На основе многолетнего опыта работы в качестве руководителя хореографического коллектива «Веселая карусель» в Государственном учреждении образования «Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодежи» была разработана и апробирована образовательная программа «В ритме танца» (автор – Е.В. Маркова).

Образовательная программа «В ритме танца» ориентирована на обучение детей 6-17 лет, склонных к танцевальной деятельности. Образовательный процесс при реализации программы осуществляется с учётом возраста учащихся: 6-10 лет – не более 4 учебных часов в неделю (до 144 часов в год); 11-13 лет – не более 6 учебных часов в неделю (до 216 часов в год); от 14 лет и старше – не более 9 учебных часов в неделю (до 324 часов в год).

Продолжительность одного учебного часа – 45 минут, для детей дошкольного возраста – 35 минут. Количество часов, отведённых на тот или иной раздел программы, может варьироваться в зависимости от задач учебно-воспитательного процесса. Количество детей в группе первого года обучения – 15 человек, второго и последующего – 12, концертный состав – 8-10 человек в группе. С каждым годом обучения логически последовательно возрастает сложность учебных заданий, тренировочных упражнений, движений, танцевальных этюдов, комбинаций, вариаций и композиций.

Целью программы является обеспечение благоприятных условий для успешного обучения, развития и воспитания учащихся средствами хореографического творчества. Образовательная программа включает несколько разделов.

Раздел «Музыкально-ритмическое воспитание»

Задачи:

– обучить учащихся ритмично в такт музыки двигаться в соответствии с различным характером, темпом и ритмом музыкального сопровождения;
– научить отличать в движении сильную и слабую доли такта,
– менять движение в соответствии с формой музыкального сопровождения;
– формировать умение слышать и передавать в движении ярко выраженные ритмические акценты.

Данный раздел содержит необходимые для дальнейшей работы базовые теоретические знания по музыкальной грамоте, краткие сведения об искусстве танца и жанровом разнообразии хореографического искусства.

Практическая часть раздела направлена на формирование чувства ритма, музыкального слуха и развитие координации движений учащихся 1-4 годов обучения. Специальные упражнения применяются: для обучения учащихся ритмично в такт музыки двигаться в соответствии с различным характером, темпом и ритмом музыкального сопровождения; для развития умения отличать в движении сильную и слабую доли такта; навыка менять движение в соответствии с формой музыкального сопровождения; для формирования умения слышать и передавать в движении ярко выраженные ритмические акценты.

Раздел «Классический танец»

Направлен на глубокое изучение системы танцевально-тренировочных упражнений, элементов, фигур, комбинаций, направленных на постановку корпуса, формирование правильной осанки, развитие внутренней собранности, подтянутости, равновесия, опоры, устойчивости, гибкости, пластичности, выворотности.

Основные задачи:

– ознакомление с оборудованием хореографического класса (зеркала, станок, фортепиано);
– изучение простейших классических терминов и понятий;
– изучение точек и диагоналей в хореографическом классе;
– постановка корпуса и формирование правильной осанки;
– повышение тонуса мышц спины, укрепление позвоночника;
– формирование внутренней собранности, подтянутости, равновесия.

Раздел «Народно-сценический танец»

Первостепенная задача раздела - привитие уважения к культурному наследию братских славянских народов. Содержание раздела включает изучение традиционных белорусских, русских, украинских танцев.

Основной задачей является обучение выразительному и эмоциональному выполнению движений в характере русских, белорусских и украинских народно-сценических танцев.

Раздел «Элементы танцев народов мира»

Представлен краткий обзор хореографического искусства разных стран мира.

Содержание раздела направлено на общее ознакомление с характерными особенностями, национальным колоритом и самобытной спецификой исполнения польских, финских, ирландских, итальянских традиционных танцев. Значительное место в разделе занимает также изучение богатого наследия и жанрового разнообразия народной музыки.

Раздел «Современный эстрадный танец»

Раскрывает жанровое многообразие видов, стилей и направлений современной хореографии, расширяя тем самым кругозор учащихся и предоставляя возможность проявить свои творческие способности в эстрадном танце.

Ключевыми компонентами содержания раздела выступают современные молодёжные ритмы, оригинальные стилистические аранжировки, новые интерпретации традиционных танцев, свободная пластика и творческое самовыражение нового поколения.

Раздел «Постановочно-репетиционная работа»

Данный раздел формирует и расширяет репертуар коллектива, предусматривает сценическое воплощение совокупности хореографических знаний, умений и навыков в форме целостной хореографической композиции, представляющей собой законченное художественное произведение.

Основные задачи:

– обучить детей свободно, естественно, органично чувствовать себя на сцене перед зрительской аудиторией;
– пластически выразительно и эмоционально передавать идейно-тематический замысел танца;
– раскрывать сюжетную линию;
– создавать яркий художественный образ.

Раздел включает обучение навыкам сценической культуры и основам актёрского мастерства, неразрывно связан со следующим.

Раздел «Фестивально-концертная деятельность»

Предусматривает активное участие коллектива в смотрах, конкурсах, фестивалях, творческих проектах различных уровней и направленности.

Освоение этого раздела предоставляет возможность творческого развития и самореализации учащихся, а также позволяет расширить творческие связи и наладить тесное сотрудничество с другими творческими коллективами. Результатом освоения данного раздела стали достойные победы и заслуженные награды хореографического коллектива «Веселая карусель» на республиканских и международных конкурсах хореографического искусства.

Ведущей идеей образовательной программы «В ритме танца» является пошаговое, следующее принципу от простого к сложному, освоение учащимися хореографического искусства. Реализация программы позволяет обеспечить благоприятные условия для успешного обучения, развития и воспитания участников коллектива «Веселая карусель» средствами хореографического творчества, многие из которых, связав свою дальнейшую жизнь с творчеством, занимаются хореографией профессионально. Приказом Министерства культуры Республики Беларусь № 513 от 30 августа 2018 г. хореографическому коллективу ГУО «Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодежи» «Веселая карусель» (руководитель – Е.В. Маркова) за значительный вклад в развитие любительского художественного творчества, популяризацию национальных культурных традиций, соответствующий художественный уровень и творческие показатели присвоено звание «народный» («образцовый»).

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 254 с.
2. Государственная программа ”Образование и молодежная политика“ на 2016 – 2020 годы // Совет Министров Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.government.by/ru/solutions/2450. – Дата доступа: 26.12.2016.
3. Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (художественный профиль) // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1rSJvtntrQjEp7tGdfrKkL6qDjkjZnEvY/view.– Дата доступа: 06.01.2019.

МАСТАЦКАЕ АСЭНСАВАННЕ АСОБЫ І ДЗЕЙНАСЦІ БЕЛАРУСКІХ МАСТАКОЎ У ЭСЭ ВІКТАРА КАРАМАЗАВА

Налётава Н.М., аспірант
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Бароўка В.Ю., доктар філал. навук, прафесар

У беларускай літаратуры XX-пачатку XXI стагоддзя значнае месца займае мастацкая рэпрэзентацыя вобразаў вядомых асветнікаў, публіцыстаў, мастакоў, кампазітараў і інш. дзеячаў, якія, бясспрэчна, з’яўляюцца сімваламі нашай нацыі і дасягненнямі якіх можа ганарыцца сучаснае пакаленне. Зварот пісьменнікаў да велічнага мінулага падначалены наступнай мэце: падкрэсліць значнасць айчыннай культуры ў кантэксце сусветнай і папулярызаваць яе найбольш выдатных прадстаўнікоў. Таму можна сцвярджаць, што беларуская літаратура акрэсленага перыяду заклікана садзейнічаць выхаванню патрыятычных пачуццяў і грамадзянскай самасвядомасці беларусаў, што надзвычай важна ва ўмовах існуючага нацыянальнага нігілізму.

Варта адзначыць, што ў сучасным беларускім літаратуразнаўстве праблеме аналізу мастацкіх вобразаў нацыянальных дзеячаў культуры, у прыватнасці жывапісцаў, нададзена недастаткова ўвагі. Да прыкладу, разгляду асобных твораў В. Кара-

мазава прысвечаны артыкулы “Мастацкае асэнсаванне асобы і творчасці Гаўрылы Вашчанкі ў аповесці “Чырвоная брама” Віктара Карамазава” Н.М.Налётавай (2018), “Мастацкае ўвасабленне постацей беларускіх жывапісцаў В. Карамазавым-эсэістам” В.Р.Каўшар (2014). Сярод іншых даследаванняў творчасці абранага намі пісьменніка варта адзначыць манаграфію “Сусвет і свет душы: творчая індывідуальнасць Віктара Карамазава” Д.І.-Т. Дудзінскай (2008), у якой, аднак, не прааналізавана эсэістыка.

Мэта дадзенага *даследавання* заключаецца ў выяўленні асаблівасцей мастацкай рэпрэзентацыі асобы і дзейнасці знакамітых беларускіх творцаў у эсэ сучаснага беларускага пісьменніка, журналіста і таленавітага мастака В. Карамазава.

Матэрыялам для нашага даследавання ўзяты эсэ “Размова з аўтапартрэтам”, “З вокам і сэрцам Дон Кіхота”, “Крынічыць срэбра” вышэйзгаданага пісьменніка. Асноўнымі для навуковага аналізу сталі *прыёмы канкрэтна-гістарычнага* і *дэскрыптыўнага метадаў*.

З канца XX стагоддзя В. Карамазаў актыўна папулярызуюе знакамітых асоб з айчыннага выяўленчага мастацтва. Да прыкладу, з белетрызаваных біяграфій мастакоў варта ўзгадаць аповесць-эсэ аповесць “Чырвоная брама” (пра народнага мастака Беларусі, неаднаразова ўганараванага Міжнародным Біяграфічным Цэнтрам г. Кембрыджа званнем “Чалавек года”, а ў 1993 годзе і “Чалавек XX стагоддзя” Гаўрылу Харытонавіча Вашчанку, ураджэнца Гомельшчыны), эсэ “Зачараваная душа” (пра вучня Вітольда Бялыніцкага-Бірулі, прыхільніка традыцый рускага рэалізму Антона Стафанавіча Бархаткова, выхадца з Магілёўшчыны), эсэ “Урокі мастака” (пра жыццёвы і творчы шлях савецкага мастака-жывапісца, графіка, майстра экслібрыса, прадстаўніка беларускага імпрэсіянізму Міколы Лукіча Тарасікава) і інш. Некаторыя эсэ В. Карамазава прысвечаны асобным творам выяўленчага мастацтва: “Зімовы сон” (карціне савецкага жывапісца Вітольда Каэтанавіча Бялыніцкага-Бірулі), “Бярозавы шлях” (карціне “Бярозавая дарога” Антона Стафанавіча Бархаткова), “Партызанская мадонна” (аднайменнай карціне народнага мастака Беларусі і СССР Міхаіла Андрэевіча Савіцкага).

Рэпрадукцыі карцін М. Савіцкага, А.Бараноўскага і М.Тарасікава можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай літаратуры пры разглядзе пейзажнай і ваеннай лірыкі, пры знаёмстве вучняў з такімі асноўнымі паняццямі, як ідэя, тэма, кампазіцыя. Акрамя таго, творы выяўленчага мастацтва ранейзгаданых асоб рэкамендаваны сучаснай праграмай для азнаямлення пры вывучэнні тэмы “Выразнасць мастацкага слова” (“Восень на Прыпяці” А.Бараноўскага) у V класе, “Літаратурны твор – складанае і непадзельнае мастацкае адзінства” (“Дзеці вайны”, “Партызаны. Блакада” М. Савіцкага) у V класе, “Мастацкае слова: вобразнасць, выразнасць, харство” (“Воблакі плывуць над зямлёй роднай” А.Бараноўскага) у VI класе, “Тэмы і вобразы мастацкай літаратуры” (“Поле” М.Савіцкага) у VI класе, “Паэзія. Разнастайнасць ідэйна-эстэтычнага пафасу паэтычных твораў” (“Лічбы на сэрцы” М.Савіцкага) у VII класе, “Беларуская літаратура перыяду Вялікай Айчыннай вайны (1941–1945)” (серыя карцін “Лічбы на сэрцы” М.Савіцкага, “Брацкія магілы” М.Тарасікава) у X класе, “Беларуская літаратура пасляваенных дзесяцігоддзяў (1945–1965)” (“Партызанская мадонна (Мінская)” М.Савіцкага) у XI класе.

Падрабязнаму даследаванню жыццёвага і творчага шляху вядомага беларускага жывапісца XIX стагоддзя Івана Фаміча Хруцкага прысвечана эсэ “Размова з аўтапартрэтам”. Як заўважае сам В.Карамазаў, пранікнуць ва ўнутраны свет гэтага вядомага беларускага мастака яму дапамог “Аўтапартрэт”: “У нязмушаных, як перад Богам, прастаце і шчырасці прачытваецца споведзь адначасова і мужыка, пана сахі і касы, і сына вясковага святара, і акадэміка” [1, с. 105]; “Але колькі славянскага каларыту ў абліччы мастака на аўтапартрэце! Акадэмізм і слава хіба што ў спакоі, упэўненасці, што сумленнем, працай, талентам пазыкі пагасіў і Богу, і краю роднаму” [1, с. 105]; “І

зноў жа – твар. Так, ён спакойны, годны, з халодным мудрым роздумам пра вечнае, рэальнае, а разам з тым ёсць у ім рамантызм" [1, с. 105]. Увогуле створаныя мастаком пейзажы і партрэты вядомых асоб вылучаюцца, на думку эсэіста, "глыбокім пранікненнем у характары і псіхалогію чалавека, высокім майстэрствам" [1, с. 106].

Як справядліва адзначае В.Карамазаў, на светапогляд, гарманічнае развіццё і мастацкую дзейнасць І.Хруцкага істотны ўплыў аказала беларуская прырода: "… жыла сям'я ў асноўным з працы на зямлі, як жылі вакол сяляне, дарамі поля, лесу, рэчкі. Адсюль і нацюрморты: ад любові да свайго поля, лесу, саду, а шырэй – да роднага краю" [1, с. 105]. У згаданым эсэ шмат увагі адводзіцца народазнаўчаму матэрыялу, адлюстраванаму на палотнах мастака. Акрамя таго, эсэіст спрабуе адшукаць вытокі таленту І. Хруцкага і робіць высновы, што ён "меў сваёй глебаю народную эстэтыку, мараль, вясковы дэмакратызм, але ўсё прастанароднае не толькі не перашкаджала мастаку стаць сваім у акадэмічных салонах, але і паспрыяла заняць тут сваё адметнае і годнае месца" [1, с. 105].

Складаныя жыццёвыя абставіны (смерць бацькі і клопат аб сям'і) прымусілі І.Хруцкага, акадэміка, прызнанага ў Расіі майстра жывапісу, вартага такіх сваіх славутых настаўнікаў, як Карл Брулоў, Арэст Кіпрэнскі, Аляксандр Варнек, ахвяраваць паспяховай кар'ерай: "… ён пакідае царскую сталіцу, акадэмію, вяртаецца ў вёску на сталае, да скону, жыццё. Нібыта бярэ развод з самім мастацтвам. <…> Як чалавек веры і абавязку, ён не можа зрабіць іначай" [1, с. 105]. Матэрыяльная неўладкаванасць прымусіла ў 1840-я гады пагадзіцца на супрацоўніцтва з віленскім архіепіскапам Сямашкам, хаця "далёка не ўсё, зробленае ў гэтыя гады …, задавальняе мастака" [1, с. 106], значна абмяжоўвае яго творчую свабоду.

Шматаспектная творчасць Яўгена Яўстаф'евіча Красоўскага, савецкага мастака-жывапісца і графіка, які жыў і стварaў ў Мінску, рэпрэзентуецца В.Карамазавым у эсэ "З вокам і сэрцам Дон Кіхота". Творчая індывідуальнасць Я. Красоўскага, як слушна заўважае эсэіст, выразна выяўляецца ў яго работах: "… мастак і тут мае свой твар, сваю душу, усюды, у кожнай рабоце, глядзіцца арыгінальным, смелым, вынаходлівым жывапісцам, каларыстам, у яго тут вострае вока, свае рытмы, свая мелодыя, свае тонкія настроі" [2, с. 104]; "У яго была свая і форма, і эстэтыка эцюда. Яго прастору ён сшываў святлом, яго гульнёю з колерам і гукам" [2, с. 105]; "У кожнай мініяцюры чуеш яго даверлівы голас" [2, с. 104].

Цытаты з незакончанай навелы Я.Красоўскага, прыведзеныя ў эсэ, раскрываюць мастакоўскае разуменне таленту і сэнсу жыцця адоранага творцы. Да прыкладу, у гэтым творы талент інтэрпрэтуецца як Боскі дар: "Толькі мастак бачыць глыбінную красу жыцця, чалавека, навакольнай прыроды, іх жывыя формы, фарбы, малюнак. Гэта – багацце і шчасце мастака. Як дар гасподні атрымаўшы ад прыроды, яму не трэба большага – ні славы, ні багацця. Большага багацця не існуе. Ён годны, шчодры і шчаслівы нават і тады, як голы і галодны" [2, с. 105]; "Вока мастака – ад Бога. Гэта вока Сярова, Леанарда да Вінчы, Мікеланджэла, Рафаэля, Урубеля: усе бачыць, працінае наскрозь, паліць агнём, гіпнатызуе" [2, с. 104].

У эсэ "З вокам і сэрцам Дон Кіхота" ў адносінах да Я.Красоўскага аўтарам выкарыстоўваюцца слушныя заўвагі тыпу "выдатны, з таленавітым вокам мастак" [2, с. 104], "рэаліст, імпрэсіяніст" [2, с. 105], "адзін з першых беларускіх постімпрэсіяністаў" [2, с. 105], якія падкрэсліваюць разнастайнасць творчых пошукаў гэтай вядомай асобы. Эсэістам даводзіцца думка, што глыбей зразумець гэтага, бясспрэчна, незвычайна мужнага і самаахвярнага мастака можна толькі шляхам аналізу яго творчасці ў гістарычным кантэксце: "У той час, у дваццатыя, трыццатыя, саракавыя гады, нават нечаканая плямка ад Сезана ці Маціса дражніла ўладу, магла пуцёўку выпісаць у "зону". Але ці быў расчараваны тым мастак?" [2, с. 105].

Такім чынам, у эсэ “З вокам і сэрцам Дон Кіхота” беларускі мастак Я. Красоўскі рэпрэзентуецца жыццярадасным, апантаным, смелым, самаадданым і арыгінальным творцам, які даволі паспяхова выявіў сябе ў разнастайных жанрах і напрамках.

У эсэ “Крынічыць срэбра” апавядаецца пра вопытнага педагога, акадэміка, заслужанага дзеяча мастацтваў Беларусі, народнага мастака Беларусі, сусветна вядомага жывапісца XX –пачатку XX стагоддзя Анатоля Васілевіча Бараноўскага, ураджэнца Мінска. Варта сказаць, што сярод вызначальных рыс характару А.Бараноўскага эсэіст вылучае найперш працавітасць і самаахвярнасць: “Кожную раніцу прыходзіць у сваю майстэрню – да вечара працуе. Бывае, што ўвечары стаіць перад мальбертам. Сядзіць – у вачах карціны. Напісаныя і не напісаныя. Праз іх і думкі. І гэта ўжо не праца, а жыццё. У працы? Але і ў радасці. Ён рады, што жыве там, што на душы, у сэрцы, што поўнасцю, нарэшце, адданы любімай справе” [3, с. 106-107]. Акрамя таго, аналізуючы карціны “Сувязь часоў” і “Нараджэнне дня” А.Бараноўскага, эсэіст слушна заўважае: “… сапраўднае мастацтва ствараецца адкрытаю душой, балесным сэрцам, аголенымі нервамі, бясконцай шчырасцю” [3, с. 106]. Вышэйзгаданыя карціны, па справядлівай заўвазе В.Карамазава, аб’ядноўвае культ святла: “Святло – дар Божы. І самы першы. У аснове ўсяго, што стварыў Бог, было святло. Яно – само жыццё. Кожны мазочак на палатне павінен быць светланосным. <…> Ім свеціць кожная карціна на сцяне” [3, с. 107].

У эсэ “Крынічыць срэбра” В.Карамазаў спыніўся таксама на адлюстраванні эвалюцыі творчай манеры мастака: “… Адчуў, што надышоў час палюбіць майстэрню. І гэта былі не ўцёкі ад прыроды… Адчуў, як не адчуваў раней, неабходнасць больш глыбока думаць над кожным творам, быць у працы не толькі натуралістам, майстрам эцюда, экспромту, але ў поўным сэнсе мысляром, у вобразным матэрыяле шукаць абагульненні, складаную формулу вечнага хараства і сэнсу” [3, с. 106].

Па падставе вышэйсказанага можна зрабіць наступныя высновы:

1) Мастацкая рэпрэзентацыя дзеячаў айчыннай культуры ў прааналізаванай прозе В.Карамазава была накіравана на акцэнтаванне ідэі, што выдатныя мастакі – сведчанне высокага духоўнага, інтэлектуальнага патэнцыялу нашага народа.

2) Унутраны свет беларускіх мастакоў ў эсэ “Размова з аўтапартрэтам”, “З вокам і сэрцам Дон Кіхота”, “Крынічыць срэбра” выяўляецца праз аўтапартрэт (І.Хруцкага), вобразны лад і каларыстыку іх карцін.

3) У прааналізаваных намі эсэ, за выключэннем “Размова з аўтапартрэтам”, аўтар не імкнецца да падрабязнага ўзнаўлення біяграфічных фактаў мастакоў, а найперш засяроджвае ўвагу чытача на рэфлексіі і духоўных вытоках быцця гэтых творцаў.

4) У эсэістыцы В.Карамазава асвятляюцца важныя эстэтычныя праблемы: прынцыпы мастацтва і сэнс жыцця творчай асобы і (“Размова з аўтапартрэтам”, “З вокам і сэрцам Дон Кіхота”, “Крынічыць срэбра”), вытокі таленту (“Размова з аўтапартрэтам”, “Крынічыць срэбра”).

5) У абраным аўтарам жанры эсэ арганічна аб’яднаў факты з біяграфіі мастакоў, мастацтвазнаўчы аналіз іх творчасці і філасофскія развагі.

Атрыманыя вынікі могуць быць выкарыстаны пры падрыхтоўцы агульных лекцыйных і спецыяльных курсаў па гісторыі беларускай літаратуры XX стагоддзя ў вышэйшых і сярэдніх спецыяльных навучальных установах, а таксама пры выкладанні беларускай літаратуры ў сярэдніх школах, гімназіях, ліцэях.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Карамазаў, В.Ф. Размова з аўтапартрэтам / В.Ф. Карамазаў // Роднае слова. – 2008. − № 9. – С. 105-106.
2. Карамазаў, В.Ф. З вокам і сэрцам Дон Кіхота / В.Ф. Карамазаў // Роднае слова. – 2008. − № 11. – С. 104-105.
3. Карамазаў, В.Ф. Крынічыць срэбра / В.Ф. Карамазаў // Роднае слова. – 2008. – № 7. – С. 105-107.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Новицкая Д.Д., учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Стрельченко А.А., преподаватель

Пение – основное средство музыкального воспитания. Оно наиболее близко и доступно детям. Дети любят петь. Исполняя песни, они глубже воспринимают музыку, активно выражают свои переживания и чувства. Текст песни помогает им понять содержание музыки и облегчает усвоение мелодии. В процессе пения у детей развиваются музыкальные способности: музыкальный слух, память, чувство ритма.

Пение способствует развитию речи. Слова выговариваются протяжно, что помогает четкому произношению отдельных звуков и слогов. Пение объединяет детей общим настроением, они приучаются к совместным действиям. Дети слышат, что поют, кто торопится или отстает, стройность пения. На сегодняшний день проблема формирования певческой культуры начальных классов занимает одно из главных мест в музыкальной педагогике. Исходя из актуальности данной проблемы мы сформировали цели и задачи исследования.

Объект исследования: методы формирования певческой культуры.

Предмет исследования: процесс формирования певческой культуры младших школьников.

Цель исследования: теоретически изучить и практически проверить возможности воздействия эффективными методами на формирование певческой культуры учащихся начальных классов.

Реализация цели настоящего исследования обусловила постановку следующих задач:

– изучить научную литературу по теме данного исследования.

– разработать содержание экспериментально-исследовательской работы для оценки возможности формирования певческой культуры учащихся начальных классов.

– провести экспериментальную работу в общеобразовательной школе.

При работе были использованы следующие методы исследования:

– анализ музыкальной, педагогической, психологической литературы по данной проблеме;

– педагогическое наблюдение;

– эксперимент.

Экспериментальная работа проводилась в 1 «А» и 1 «Б» классах общеобразовательной школы. Педагогические наблюдения позволили выделить ряд особенностей у детей на первом этапе обучения, на которые учителю следует обращать внимание.

Вокальная педагогика требует бережного отношения к неокрепшему детскому голосу и вместе с тем указывает на особенность работы с ним. В методике обучения пению необходимо придавать большое значение направленности уроков, в особенности на первоначальном этапе, когда закладывается фундамент правильных певческих навыков и всего музыкального развития детей.

Важным в методике преподавания является умение учителя ориентировать детей на осмысливание певческой деятельности: они должны не только петь, но и анализировать свое пение. При этом активизируется не только процесс мышления, но и вырабатывается контроль над дыханием, дикцией, звучанием, эмоциональная отзывчивость на музыку.

Учитель стремиться и к тому, чтобы дети со слабыми и средними природными данными приобретали правильные навыки наравне с детьми, от природы обладающими хорошими музыкальными данными. Именно поэтому основным в методике обучения пению на уроках музыки, а не только на хоровых занятиях, должен быть дифференцированный индивидуальный подход к учащимся.

Весь дидактический материал следует подбирать тщательно, с учетом психики детей, чтобы он вызывал в них эмоциональную отзывчивость, так как музыка наиболее интенсивно способствует проявлению эмоционального состояния. Учитель должен постоянно думать о том, как направить эмоциональность ребенка на достижение положительных результатов в процессе формирования певческих навыков.

Демонстрация учителем профессионального звучания обладает значительным эмоциональным и эстетическим воздействием. Этот момент чрезвычайно важен при работе с детьми вследствие их большой эмоциональной отзывчивости. Вокально-полноценный, красивый, выразительный звук у учителя обязательно несет эмоциональный подтекст, который очень легко воспринимается детьми. В результате у них возникает нужный настрой и, как ответная реакция, желание воспроизвести услышанное, желание петь.

Принципиально важно основной упор в подборе песенного репертуара делать на кантиленные произведения, что положительно влияет на формирование всех певческих навыков.

Наряду с показом вокального звучания при работе с детьми должна широко применяться иллюстрация видимых движений артикуляционных органов: губ, нижней челюсти, рта.

Как известно, эффективность обучение тем выше, чем больше оно опирается на имеющейся у учащегося опыт. Применение образных определений характера певческих звука, заимствованных из области «неслуховых» ощущений и представлений, позволяет вовлечь в вокальный процесс уже имеющийся у детей опыт в некоторых областях чувственного познания. В практике работы учителя музыки широко используются такие инструментальные приемы, как:

– игра мелодии песни в транспорте, в удобной для пения детей тональности;
– переключение с игры мелодии на игру аккомпанемента, исполнения аккомпанемента в различных упрощенных вариантах (в виде гармонического остова, в различной ритмической организации);
– игра мелодии в октаву, изменение характера звуковедения, ритма, темпа, динамики;
– подчеркнутое исполнение вершины фразы и т. д.

В массовой практике учителей музыки значительное место при управлении пением детей занимают так называемые рабочие или вспомогательные жесты. К ним относятся жесты, наглядно передающие интонационное и ритмическое строение мелодии. В практике они употребляются с другими общеупотребительными названиями – графические показы в пространстве.

В экспериментальной части работы мы попытались практически проверить возможности эффективного воздействия методов на формирование певческой культуры учащихся начальных классов. Для эксперимента выбраны два первых класса – «А» и «Б». Эксперимент проходил на уроках музыки в процессе работы над разучиванием песни в течение четырех уроков, один раз в неделю по расписанию. Вокально-хоровая работа входила в содержание каждого урока. В результате проведенного эксперимента очевидны преимущества исполнения того коллектива, в котором мы использовали эффективные методы работы по разучиванию песни.

Данные материалы исследований имеют практическую значимость. Они могут быть использованы при разработке планов-конспектов уроков музыки и внеклассных музыкально-воспитательных занятий.

Список цитированных источников:

1. Пение как основной вид музыкальной деятельности детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/referat-na-temu-penie-kak-osnovnoy-vid-muzikalnoy-deyatelnosti-detey-612538.html???history=0&pfid=1&sample=5&ref=1. – Дата доступа: 14.12.2018.
2. Вокально-хоровая работа на уроке музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multiurok.ru/files/statia-vokalno-khorovaia-rabota-na-uroke-muzyki.html. – Дата доступа: 10.10.2018.

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

Ринкевич Е.А., студентка 4 курса
Денисова И.В., аспирант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современная отечественная система дополнительного музыкального образования представлена детскими школами искусств, объединениями по интересам и различными учреждениями дополнительного образования, которые обеспечивают детям и молодежи равный доступ к различным областям творческой деятельности. Современные учреждения дополнительного образования детей и молодежи отличаются вариативностью в организации своей деятельности и функционируют как открытые образовательные системы в социокультурных пространствах регионов. Географические рамки Витебского региона включают территорию нескольких районов: Бешенковичского, Витебского, Городокского, Лиозненского и Шумилинского. Цель статьи заключается в уточнении понятийного аппарата исследования развития дополнительного музыкального образования Витебского региона.

Ведущими нормативными актами, регламентирующими деятельность учреждений дополнительного образования в Республике Беларусь, являются: Кодекс Республики Беларусь об образовании, статья 228 «Система дополнительного образования детей и молодёжи» [1], а также «Положение об учреждении дополнительного образования детей и молодежи», утвержденное постановлением Министерства образования Республики Беларусь [2].

Учреждения дополнительного образования (центры и дворцы детей и молодёжи, центры и дворцы творчества, центры дополнительного образования) в Витебском регионе имеют широкий спектр образовательных, художественно-творческих, культурно-досуговых, технических, спортивных и других предметных областей. В настоящее время «учреждения дополнительного образования призваны решить важнейшую социальную задачу, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые обеспечат их устойчивое личностное саморазвитие и самореализацию в будущей жизни, приобщение к культуре, общественную активность, общение по интересам» [3].

Изучим определения основного для нашего исследования понятия «образование» (Табл. 1).

Таблица 1 – Определение понятия «образование»

Определение	Источник
Целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства	Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/33714 – Дата доступа: 28.12.18.
Единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции	Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org. – Дата доступа: 29.12.18.

Обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося	Кодекс об образовании РБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата доступа: 12.01.19.
Процесс и результат приобщения человека к знаниям о мире, ценностям, опыту, накопленному предшествующими поколениями.	Грандарс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.grandars.ru/college/psihologiya/obrazovanie.html – Дата доступа: 12.01.19.

Таким образом, образование представляет собой процесс и результат обучения и воспитания. По характеру усваиваемых знаний и навыков образование подразделяется на общее и профессиональное; по сложности образовательных программ – на уровни: начальное, базовое, полное.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, система образования делится на основное и дополнительное. Основное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования [1, с. 13]. Некоторые определения понятия «Дополнительное образование» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Определение понятия «дополнительное образование»

Определение	Источник
Образование, получаемое по дополнительным программам общего или профессионального образования, направленное на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства, а также на повышение профессиональной классификации и переподготовку кадров для всех сфер социальной и экономической деятельности	Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/33714. – Дата доступа: 28.12.18.
Обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования	Кодекс об образовании РБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата доступа: 12.01.19.
Вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании; услуга, предоставляемая государственными и муниципальными организациями дополнительного образования, а также организациями, получившими лицензию на право ведения образовательной деятельности по дополнительному образованию детей и взрослых	Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org. – Дата доступа: 29.12.18.
Приобретение учащимися учебного заведения дополнительных знаний, умений и навыков, не предусмотренных обязательными программами обучения	Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/33714. – Дата доступа: 28.12.18.

Изучение данных определений понятия позволило сделать вывод о том, что для нашего исследования наиболее приемлемым является определение дополнительного образования как приобретения учащимися дополнительных знаний, умений и навыков, не предусмотренных обязательными программами обучения.

Структурный анализ определений, представленных в современных источниках, позволяет заключить, что в условиях Витебского региона дополнительное музыкальное образование представляет собой процесс и результат организованного обучения и воспитания с целью приобретения учащимися не предусмотренных обязательными программами обучения знаний, умений и навыков в области музыкального искусства.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://naviny.org/2011/07/25/by15113.htm. – Дата доступа: 12.01.2019.
2. Положение об учреждении дополнительного образования детей и молодёжи // Информационный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243. – Дата доступа: 12.01.2019.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг. // Национальный центр правовой информации Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.miu.by/userfiles/file/Vospitanie/doc/Koncepcia%20nepreriv%20vospit.pdf. – Дата доступа 01.09.2017.

ДЕТСКИЙ ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ Г. ВИТЕБСКА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Симакова А.Н., магистрант
Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Анализ истории хорового искусства можно обнаружить в исследованиях П.Г. Чеснокова, К.К. Пигрова, В.И. Краснощёкова, В.Н. Холопова, В.Г. Соколова. Исследованиями по методике организации и исполнительской деятельности хорового коллектива занимались В.Л. Живов, К.Ф. Никольская-Береговская, Г.В. Григорьева, С.А. Казачков и др. Немаловажное значение в них уделяется личности руководителя.

Известный хормейстер и педагог советского периода Г.А. Струве отмечал, что хор является прообразом идеального общества, основанного на едином устремлении и слаженном дыхании [1]. Однако существуют различные типы и виды хоровых коллективов. В рамках данной статьи рассмотрим типы хоровых коллективов (Табл. 1).

Таблица 1 – Типы хоровых коллективов

Тип коллектива	Сущность
смешанный хор	состоит из женских и мужских голосов; женские голоса составляют партии сопрано и альтов, мужские голоса составляют партии теноров и басов
мужской хор	состоит из теноров и басов, с подразделением каждой партии на два голоса: первые (высокие) и вторые (низкие) тенора, первые и вторые басы. Партия первых теноров может быть расширена за счет певцов-контртеноров, поющих (фальцетом) еще более высо-

	кую партию, по тесситуре находящуюся за пределами обычного мужского голосового диапазона
женский хор	состоит из сопрано и альтов, с подразделением каждой партии на два голоса: первые и вторые сопрано, первые и вторые альты
детский хор (хор девочек, хор мальчиков, общий хор)	состоит из двух партий: сопрано (дискантов) и альтов, иногда из трёх – сопрано, дискантов и альтов; возможны и другие варианты

В г. Витебске вокально-хоровая деятельность представлена всеми типами хоровых коллективов. Подготовка их руководителей (в большинстве случаев) осуществляется на кафедре музыки педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Учебной программой предусмотрено изучение дисциплин «Дирижирование», «Вокал», «Хор и практикум работы с хором». Данные учебные дисциплины непосредственно связаны с практической деятельностью в детских хоровых коллективах. Кратко проанализируем детские хоровые коллективы г. Витебска.

Работа в детских хоровых коллективах имеет свои особенности. Хоровые занятия осуществляются в детских школах искусств (ДШИ), на базе государственных учреждений дополнительного образования (ГУДО) и непосредственно в учреждениях общего среднего образования (ГУО) на основе программы детских школ искусств по направлению деятельности «Музыкальное творчество» [2], программы дополнительного образования детей и молодежи художественного профиля [3] программы факультативных занятий для I–IX классов учреждений общего среднего образования «Хор. Хоровой класс» [3]. Учреждения образования г. Витебска, в которых осуществляется вокально-хоровая работа, представлены на рисунке 1.

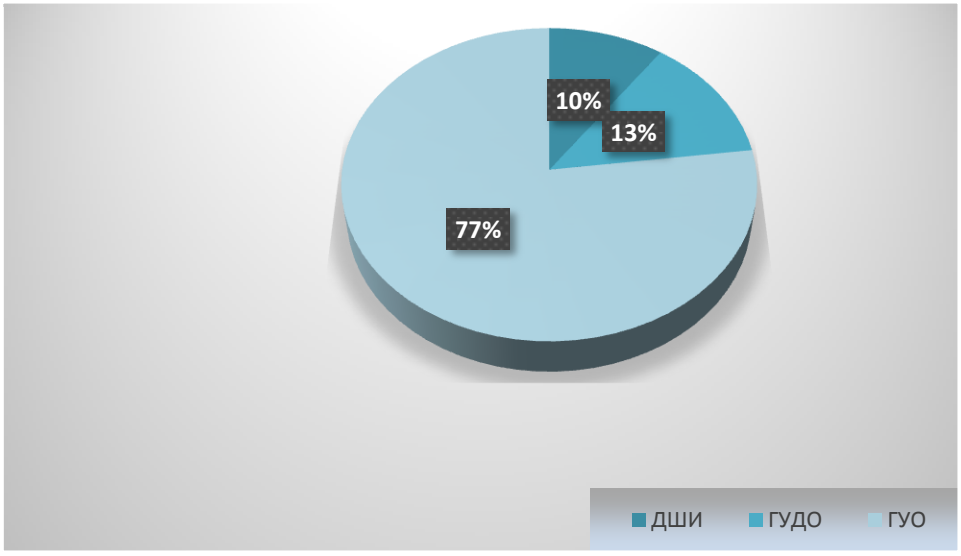


Рис.1 – Учреждения образования г. Витебска,
осуществляющие вокально-хоровую работу

Среди общего количества хоров данных учреждений образования звание образцовый имеют следующие коллективы: хор «Мечта» (ГУО «Гимназия №3 г. Витебска им. А.С. Пушкина», руководитель Т.В. Оруп), хор мальчиков (ГУО «Гимназия №3 г. Витебска им. А.С. Пушкина», руководитель А.П. Ляхнович), «хор «Радуга» (ГУО «Средняя школа №27 г. Витебска», руководитель Н.В. Макарова), хор «Веснянка»

(ГУО «Средняя школа №33 г. Витебска», руководитель В.И. Волощук), хор «Витьбичи» (ГУО «Средняя школа №33 г. Витебска», руководитель А.В. Шолухо), вокально-хоровой коллектив «Двина» (ГУДО «Витебский областной дворец детей и молодежи», руководитель О.А. Фалькович).

Основателем детского хорового коллектива «Мечта» являлся отличник народного просвещения БССР Ф.Ф. Сова (1971). Основу репертуара хора составляли произведения советских композиторов, обработки народных песен. Сохраняя традиционные принципы подбора репертуара, последователи Ф.Ф. Совы обращались к творчеству русских, белорусских, украинских композиторов, исполняли музыкальные произведения зарубежных авторов. В разное время коллективом руководили Н.И. Титова, А.С. Марцинкевич, Б.Г. Кожевников, Е.С. Вощинчук, Т.В. Оруп. Хоровой коллектив неоднократно становился лауреатом республиканских смотров-конкурсов хоровых коллективом, дипломантом фестиваля духовной музыки «Магутны Божа», был постоянным участником детско-юношеского фестиваля хорового искусства «Спяваючы свет». Значимыми стали концертные поездки хора в Словакию, где коллектив стал лауреатом VII Международного фестиваля хорового искусства «Привидза спева» и Чехию, где хор стал дипломантом Международного хорового фестиваля «Ариетта – 2005».

Хор мальчиков был создан В.П. Дубовцом в ГУО «Гимназия №3 г. Витебска им. А.С. Пушкина» (1986). Его состав определяют учащиеся III-XI классов. В репертуаре коллектива используются белорусские народные песни, произведения белорусских и русских композиторов. Руководителем коллектива на сегодняшний день является А.П. Ляхнович, который особое внимание уделяет духовной музыке. За последние годы коллектив стал Лауреатом хорового фестиваля «Аршанская скарбніца» (2013, 2014 годы); Лауреатом VII открытого конкурса «Золотая лира – 2014» (2014 год, г. Минск); участником общереспубликанской певческой акции «Хоровое вече» (2015 год, г. Минск); Лауреатом областного тура республиканского конкурса хорового творчества «Спяваем разам» (2016 год); дипломантом Второго открытого Республиканского фестиваля-конкурса хоров мальчиков и юношей (2017 год, г. Минск).

Хоровой коллектив «Радуга» был создан в ГУО «Средняя школа №27» более 35 лет назад педагогом А.Е. Вавильченковым. Хор много выступал не только в Витебске и в Беларуси, но и за её пределами. Коллектив является лауреатом и дипломантом различных конкурсов. Сегодня руководителем образцового хора «Радуга» является Н.В. Макарова, хормейстером – Н.А. Карбовская. В репертуаре образцового хора «Радуга» звучит народная музыка разных стран, произведения русских, белорусских и иностранных композиторов, а также песни витебских авторов.

Хоровой коллектив девочек «Веснянка» создан в 1980 году. Долгие годы художественным руководителем хора являлся П.И. Окуневич. За время своей деятельности коллектив награжден грамотами и дипломами областного управления образования, городского отдела образования, а художественный руководитель П.И. Окуневич за творческие успехи в работе с хоровым коллективом – Почетной грамотой Министерства образования БССР. С 2018 г. на должности руководителя хорового коллектива работает В.И. Волощук. Сохраняя традиции хорового пения, коллектив принимает участие в Пасхальном фестивале духовной музыки, в Рождественских встречах в костеле Св. Варвары, на областных Сретенских чтениях в рамках сотрудничества управления образования и Витебской епархии, а также на фестивале «Дни христианской культуры в Витебске». Хор принимал участие в городской выставке детского творчества «Зямля бацькоў – мая зямля», в фестивале хоровых коллективов «Натхненне», а также стал Дипломантом III степени в областном туре Республиканского конкурса хорового творчества «Спяваем разам».

Хоровой коллектив мальчиков «Витьбичи» создан при Витебском Дворце пионеров (1970). Организатором и руководителем хора стал заслуженный работник культуры БССР Ю.Г. Грязнов. С 1974 года коллектив ведет свою учебную и концертную работу на базе ГУО «Средняя школа №33 г. Витебска». «Витьбичи» ведут активную концертную деятельность. Коллектив трижды принимал участие в фестивалях хоров мальчиков «Минские ассамблеи», где награждался дипломами «За высокий исполнительский уровень и популяризацию хорового творчества мальчиков», а также благодарственными письмами в адрес администрации Первомайского РОО г. Витебска. Также хор являлся Дипломантом Республиканских фестивалей народного искусства «Беларусь – мая песня» (1998, 2004).

Объединение по интересам образцовый вокально-хоровой коллектив «Двина» создан в 1996 году. Руководит коллективом педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории О.А. Фалькович. В процессе занятий дети овладевают базой знаний и навыков, необходимых певцу хора: певческая установка, певческое дыхание, артикуляция, дикция, звукообразование, пение по партитуре. Кроме групповых, проводятся ансамблевые и индивидуальные занятия, сводные репетиции, что даёт широкие возможности для раскрытия исполнительского потенциала обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что руководители образцовых хоровых коллективов г. Витебска показывают высокий профессиональный и творческий уровень на основе качественной организации вокально-хоровой работы. 50% руководителей хоровых коллективов получили высшее образование на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова (кафедра музыки). Однако результаты их деятельности практически не уступают руководителям, получившим консерваторское образование. Дальнейшая разработка проблемы успешности коллектива предполагает анализ вокально-хорового репертуара в контексте концертной деятельности и её результативности.

Список цитированных источников:

1. Хор– это прообраз идеального общества / Созвездие Водолея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sirius-centers.net/books/2016/12/11/index.htm. – Дата доступа: 24.01.19.
2. Постановление Министерства культуры Республики Беларусь от 03.06.2016 N 23 «Об утверждении типовых учебных планов детских школ искусств по направлению деятельности "цифровое"» / Право Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lawbelarus.com/001184. – Дата доступа: 13.02.2018.
3. Программа факультативных занятий для I–IX классов учреждений общего среднего образования / Научно - методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/images/2016/10/fz-horovoy-klass-1-9kl.pdf – Дата доступа: 10.01.2019.
4. Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (художественный профиль) / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-raboty/molodezhi/%D0%A2%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B8%20(%D1%85%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D1%8C).pdf. – Дата размещения: 02.11.2017. – Дата доступа: 01.02.2018.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО МУЗЫКЕ РАЗРАБОТАННЫХ В ПЕРИОД РАЗВИТИЯ НЕЗАВИСИМОГО КАЗАХСТАНА (1991–2016 гг.)

Таукел С.А., магистрант
(г. Алматы, КазГосЖенПУ)
Научный руководитель – Кульманова Ш.Б., доктор пед. наук, профессор

С начала обретения независимости в Республике Казахстан стала интенсивно проводиться реформа в области образования. Ее главная цель – повышение конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве. В рамках реализации данной цели в общеобразовательных школах, на основе разработанных отечественными учеными в соответствии с мировыми стандартами типовых учебных программ, учебников, учебных пособий, введение в учебный процесс эффективных обучающих технологий, стала активно проводиться учебно-воспитательная работа по формированию интеллектуальных, физически и духовно развитых юных граждан нашей страны [1].

Образовательная реформа, начиная со школ и вузов, захватила все сферы жизни людей нашей страны, в том числе культуру и искусство. В частности, в области школьного музыкального образования главными ориентирами ее содержания стали традиционная музыка казахского народа и других братских народов, мировая классика и современная музыка.

Как показывают исследования, в начале 90-х годов прошлого столетия, с целью повышения самосознания казахского народа в школах с казахским языком обучения обязательным стало внедрение в учебные программы по музыке традиционного музыкального творчества, фольклора, музыки профессиональных композиторов Казахстана. Данное направление было взято за основу и реализовано в содержании разрабатываемых в тот период альтернативных учебных программ по музыке, целью которых являлось нравственно-эстетическое воспитание школьников средствами традиционной музыкальной культуры казахского народа [2].

Одной из таких стала программа «Елим-ай» для начальной школы, созданная авторским коллективом под руководством профессора М.Х. Балтабаева. Цель программы – музыкально-эстетическое воспитание учащихся средствами народной культуры, развитие у них понятий о музыкальной культуре как неотъемлемой части духовной культуры казахского народа. Содержание ее выстроеино на основе четырех сквозных тем: «Сарыарка» (название местности), «Тулпар» («Скакун»), «Акку» («Лебедь»), «Елим-ай» («О, Родина»). Программа расчитана на 2-х часовую недельную нагрузку, что не соответствовало количеству часов изложенных в типовом учебном плане того периода, где предлагались 1,5 часов в неделю.

Обучение по данной программе было направлено на воспитание у учащихся художественного вкуса, развитию понятий о народной музыке как явлении культуры казахского народа. В процессе уроков они исполняли песни, слушали народную музыку. Особенностью программы явилось то, что эти знания углублялись знакомством с фольклором, сказками, танцами, прикладным искусством [3].

В эти же годы была разработана другая альтернативная программа по музыке «Мұрагер», где авторским коллективом руководил А. Райымбергенов. Программа имела целевую установку на воспитание у учащихся патриотизма и любви к Родине средствами казахской народной музыки. Содержание обучения строилось на формировании у детей понятия о синкретизме казахского музыкального творчества. Поэтому на уро-

ках поставленные задачи решались комплексно: обучение пению, обучение игре на домбре, народным танцам, изучении прикладного искусства. С учетом сложности обучения учащихся игре на домбре на уроках музыки, авторами был предложен объем учебных занятий не менее – 3 часов в неделю, что также расходилось с требованиями типового учебного плана [4].

Третья альтернативная программа по музыке была разработана авторским коллективом под руководством Ш.Б. Кульмановой. В авторский коллектив вошли М. Оразалиева и Б. Сулейменова. В последующие годы, на основе программы, содержания учебно-методического комплекса и республиканского эксперимента, обе защитили кандидатские диссертации. В 1998 году данная программа, а также весь учебно-методический комплекс «Музыка» (учебник, методическое руководство для учителя музыки, нотная хрестоматия и фонохрестоматия) были рекомендованы как типовые для всех школ республики с казахским языком обучения. Основная цель программы – воспитание средствами казахской народной музыки, музыки братских народов, классической и профессиональной музыки казахстанских композиторов любовь и уважение к своему народу и стране.

Содержание программы имеет тематическую структуру и сосредоточено вокруг общей темы – «Ән-күй халық қазынасы» («Песни и кюи – сокровища народа») для 1-4 классов начальной школы. Все темы изложены последовательно с учетом требований типового плана - 1,5 часа в неделю. Музыкальная деятельность учащихся включает: исполнение песен, а также игру на детских музыкальных инструментах, слушание музыки, музыкальная грамота и творческая деятельность [2,5 с.] .

Следует отметить, что типовая программа по музыке 1998 года была действующей вплоть до 2002 года. На основе ее разрабатывались учебно-методические комплексы по музыке для начальных школ, проводилось обучение педагогических кадров. Эта первая типовая программа по музыке, созданная и утвержденная на государственном уровне Министерством образования и науки РК.

В 2002 году был разработан государственный стандарт образования для начальной школы, где были прописаны основные положения по всем предметам, включая музыку. Вместе с ним была разработана типовая учебная программа по предмету «Музыка», авторами которой явились Ш.Б. Кульманова, М.А. Уразалиева, Р.Н. Валиулина.

Авторы практически оставили вариант тем четвертей и полугодий, который был предложен в программе 1998 г., за исключением репертуара песен и слушания музыки. Назовем эти темы:

– 1 класс «Сырлы да сазды әуен» («Мелодичность и проникновенность мелодии»), «Күмбірлеген күміс күй» («Серебристые звуки кюя»);

– 2 класс «Ән мен күй – халық үні»(«Песня и кюй – душа народа»), «Аңыз-ертегі әлеміндегі ән мен күй» («В мире сказок и легенд»);

– 3 класс «Эпос сарыны» («Мелодии эпоса»), «Терме» («Терме – назидание»), «Айтыс өнері» («Искусство айтыса»), «Күй тартыс» («Искусство игры на домбре»);

– 4 класс «Қос арна» («Два течения в музыке»), «Халық музыкасының әлемдік арнаға ұласуы» («Народная музыка в произведениях композиторов-классиков»).

Данная программа по музыке выполняла свои функции вплоть до 2010 года. В этом же году была разработана новая типовая программа, авторами которой стали Ш.Б. Кульманова и М.А. Уразалиева. Следует отметить, что сохранив принцип тематизма, авторы практически полностью изменили названия тем и четвертей. Такой подход был связан с новой образовательной политикой – социализацией, приобщением школьников

к реалиям жизни, воспитание детей в духе современных экономических, культурных, нравственных потребностей общества.

Приведем примеры:

– 1 класс «Играем, поем и танцуем», «Мы – примерные ребята», «Музыкальное настроение»;

– 2 класс «В чем секрет музыки?», «Музыка, танец, орнамент», «Музыка и традиции моего народа», «Что сближает песню и кюй?».

В 3-м классе, например, школьники изучают такую тему как «Музыкальное развитие», в 4-м классе – «Путешествие в мир оперы, балета, симфонии» и т.д. [6].

Переломным моментом стал период, начиная с 2013-2015 годы. В эти годы, начиная с 2008 г. были созданы, по инициативе президента страны Н.А. Назарбаева школы нового типа, которые впоследствии получили официальный статус и название «Назарбаев интеллектуальные школы» – «НИШ» [7]. Обучение по программам Кембриджского университета позволило адаптировать программы в условия нашей республики. На базе центра образовательных программ стали разрабатываться типовые учебные программы, ориентированные на общеобразовательные школы. В частности, такой предмет как «Искусство» (Кембриджский вариант) был интегрированным и включал в себя предметы «Музыка» и «ИЗО». В результате обсуждения педагогическая общественность настояла на том, чтобы эти предметы были разделены. Поэтому, начиная с 2015 года в 1-4 классах начальной школы учащиеся стали изучать Музыку и ИЗО как самостоятельные предметы.

С целью внедрения опыта «НИШ» в общеобразовательные школы республики в 2015 году была разработана экспериментальная программа и учебно-методические комплексы по музыке для начальных классов пилотных школ. Далее, в результате экспериментального исследования и доработок, они поэтапно с 1- го по 4 классы и т.д. начали внедряться в учебный процесс общеобразовательных школ.

В чем суть содержания и методических подходов в учебной программе 2015 года? Дело в том, что по каждому классу все базовые предметы, предложенные типовым учебным планом подчиняются единым 8 темам (по 2 темы на одну четверть). Например, в 1-м классе предложены следующие темы: «Про меня», «Моя школа», Моя семья и друзья», «Окружающий нас мир», «Путешествие», «Традиции и обычаи», «Еда и напитки», «В здоровом теле – здоровый дух».

Что касается предмета музыки, то исходя из предложенных выше тем учебная программа ориентирована на такие виды музыкальной деятельности как исполнение песен, слушание музыки, игра на детских музыкальных инструментах, танцевальные движения, импровизации на заданные темы.

Цель программы по предмету «Музыка» – формирование основ музыкальных знаний и развитие элементарных исполнительских навыков, развитие музыкальной культуры учащихся как способа творческого самовыражения личности [8].

Особенностью данной программы по музыке является политика трехязычия (казахский, русский, английский). Реализация языковой политики отражается в разделах учебной программы по предмету «Музыка», посвященные методике преподавания предмета и развитию коммуникативных навыков учащихся [8, с. 6].

Программа предусматривает также развитие коммуникативных способностей учащихся, умений общаться (личностные, межличностные и межкультурные навыки), формирование компетенций в умении пользоваться в учебном процессе информационно-коммуникационными компетенциями [8, с. 6].

На пути модернизации системы образования, в учебной программе учитывается и материально-техническое обеспечение школ для получения детьми достойного об-

разования в области музыки. Авторы предлагают так же обустроить специализированные учебные кабинеты по предмету «Музыка», т.е. обеспечение музыкальными инструментами (народными и детскими), электронными музыкальными инструментами, интерактивной доской, музыкальными центрами и т.д. Что касается оценивания знаний учащихся, то в данной программе предлагается критериальное оценивание достижений учащихся [8, с. 6].

В заключении мы хотели бы отметить, что за годы независимости Казахстана типовые учебные программы по предмету «Музыка» не раз подвергались изменению и обновлению. Если целью первых программ было обучение детей музыке на основе народного творчества, то в новых типовых учебных программах предусмотрен иной подход. Это касается содержания и методического обеспечения учебного процесса, где один из которых является реализация политики трехязычия и информационно - коммуникационных технологий.

Программа по музыке нового поколения направлена на то, чтобы в учениках развивать уважение к разнообразию культур и мнений, способствовать формированию у учащихся личностных, межличностных и межкультурных навыков общения. В процессе обучения учащиеся приобретают умения ценить важность и особенности музыкального искусства в жизни каждого народа. Это можно увидеть в содержании программы, где представлены музыкальные произведения казахского народа, народов мира, современная и композиторская музыка. Как видим, народная и композиторская музыка, современное казахское музыкальное искусство и традиции изучаются в тесной взаимосвязи с мировой музыкальной культурой.

Список цитированных источников:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010. №1118. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011-2020-gody
2. Кульманова, Ш.Б. Научно-педагогические основы воспитания младших школьников средствами казахской народной музыки: автореф. дис. ... докт.пед.наук: 13.00.01 / Ш.Б. Кульманова, – Алматы, 2000. – 45с.
3. Программа по музыке «Елим-ай» для учащихся 1-4 классов общеобразовательной казахской школы. (сост.: М. Балтабаев, Т. Кишкашбаев, Б. Утемуратова и др.). – Алматы: РБК, 1993. – 68с.
4. Программа по музыке «Мурагер» для общеобразовательной казахской школы (сост. А.Раимбергенов). – Алматы, Онер, 1994. – 79с.
5. Кусаинов, А.К. Қазақстан Республикасы Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары. **Жалпы бастауыш білім /** А.К. Кусаинов, М.Ж. Жадрина, С.Д. Муканова. – **Алматы: РОНДК, 2002.** – **136 б.**
6. Кульманова, Ш.Б., Оразалиева М.А. Жалпы білім беретін мектептің 1-4 сыныптарына арналған «Музыка» оқу бағдарламасы / Ш.Б. Кульманова, М.А. Оразалиева. – Астана, 2010. – 19 б.
7. Закон Республики Казахстан о статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд». – Астана, 2011, 19 января. № 394-IV ЗРК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nis.edu.kz/ru/programs/AEO%20%E2%80%9CNazarbayev%20Intellectual%20Schools%E2%80%9D%20%E2%80%93%20NIS-Program/
8. Музыка. Орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектепке (1-4 сыныптар) арналған оқу бағдарламасы (30 пилоттық мектептерде сынақтан өткізу үшін байқау нұсқасы). – Астана, 2015. – 27б.

УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

Тесюль В.С., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Денисова И.В., старший преподаватель

Музыкальному воспитанию подрастающего поколения в Республике Беларусь уделяется значительное внимание. Отечественная система музыкального воспитания включает детские дошкольные учреждения, семейное окружение, 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, самодеятельные коллективы разных возрастов в учреждениях образования и культуры. Образовательно-оздоровительные центры Республики Беларусь также обладают значительным музыкально-воспитательным потенциалом. Цель статьи состоит в уточнении понятия «Музыкальное воспитание в образовательно-оздоровительных центрах Республики Беларусь».

Не только образование, но и отдых детей остаётся одним из приоритетных направлений отечественной социальной политики. В «Конвенции о правах ребёнка», принятой ООН в 1989г., утверждается, что «детство должно быть временем радости, временем мира, игр, учёбы и роста” [1]. В Законе о правах ребенка Республики Беларусь подчеркивается, что «каждый ребенок имеет право на получение образования. Детям гарантируется право на получение бесплатного образования в нашей стране. Государство поощряет развитие таланта детей и молодежи» [2]. Идеи детского отдыха, развития и совершенствования творческих способностей, удовлетворения интересов, восстановления здоровья, рассматриваются в единстве и составляют основу современной отечественной концепции отдыха детей и подростков в лагерях и учебно-оздоровительных центрах.

Значимость музыкального воспитания для развития человека признавалось во все времена. Так, древние философы (Аристотель, Пифагор, Платон) отмечали важность музыкального воспитания и его влияние не только на духовный мир, но и на самого человека. Вопросам музыкального воспитания посвящены труды Б.М. Теплова, А.Н. Сохора, О.В. Михайличенко. Проблемы музыкального воспитания детей дошкольного возраста рассматривали в своих работах Н.А. Ветлугина, Т.А. Зимина, В.В. Медушевский, О.П. Радынова. Вопросы музыкального воспитания детей школьного возраста рассмотрены в исследованиях В.Н. Шацкого, Д.Б. Кабалевского, Н.Н Гришанович. Возможности дополнительного музыкального образования и воспитания освещены А.П. Мальцевым, Н.Б. Абудеевой, О.В. Милициной, О.В. Трубициной и др. Однако вопрос о музыкальном воспитании школьников в образовательно-оздоровительных центрах Республики Беларусь недостаточно полно представлен в современной науке.

Пребывание в детских образовательно-оздоровительных учреждениях позволяет реализовать творческий потенциал школьников и самоутвердится, так как в них существует множество форм и видов досуговой деятельности, направленных на развитие способностей и навыков школьников, в том числе музыкальных. При всем обилии форм игровой деятельности, применяемой в центрах, немалое время отводится и музыкальной деятельности, музыкальным играм, различным конкурсам, концертам и мероприятиям.

Ключевым для нашего исследования является понятие «музыкальное воспитание», различные трактовки которого представлены в таблице 1.

Таблица 1– Определения понятия «Музыкальное воспитание»

Определение	Источник, автор
Область эстетического воспитания; приобщение личности к музыкальной культуре.	Большой энциклопедический словарь: 3-е изд. / М. Самуль (гл. ред.) [и др.]. – Москва, 2000. – 1000 с. – 1 т.
Ориентация на формирование личностного интереса, духовное развитие личности, развитие творческого начала в ребенке	Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке : метод. рекомендации / Д. Б. Кабалевский, Э. В. Мазнина. – 3-е изд., – Москва : нов. прог. по муз. для общеобр. шк, 1989. – 191с.
Восприятие детьми мира звуков, происходящее через чувственное сравнение музыки и шумов, производимых любым движением, с абсолютной тишиной покоя, дать ребенку свободу выбора, и он сам определит для себя значимость, и направление музыки.	Монтессори, М.А. Дети – другие / М.А. Монтессори. – М.: Карапуз, 2004. — 336 с.

Изучение представленных определений позволило уточнить трактовку понятия «музыкальное воспитание» для нашего исследования как приобщение личности школьника к музыкальной культуре с ориентацией на духовное и творческое развитие ребенка.

В настоящее время в Республике Беларусь действуют несколько образовательно-оздоровительных центров, например, «Ковчег судьбы», «Лидер» и «Фабрика звезд» в Минске, «New start» в Гродненской области, «Зубренок» в Минской области.

Обратимся к определению понятия «Образовательно-оздоровительный центр».

Таблица 2 – Определения понятия «Образовательно-оздоровительный центр»

Определение	Источник
Воспитательно–оздоровительное учреждение образования, которое реализует программу воспитания детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной работе, программу воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении, образовательные программы общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, создает условия для проживания и питания детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной работе, детей, нуждающихся в оздоровлении, оказывает содействие оздоровительным лагерям в осу-	Кодекс об Образовании Республики Беларусь : 13 ян. 2011 г. № 243-З : принят палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в Кодексе с 13 ян. 2011г. изм. и доп. вносились. от 26.05.2012 г. : – Минск : Амалфея, 2011. – 295 с.

ществлении научно-методического обеспечения образования, научно-методического обеспечения программ воспитания и расположено на территории, пригодной для организации оздоровления и отдыха.	
Учреждение дополнительного образования, реализующее оздоровительные (комплекс условий, обеспечивающих профилактику и укрепление здоровья детей) и образовательные (комплекс образовательных услуг, способствующих самоопределению и самореализации детей) программы.	Галагузова, М.А. Досуг в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.01 / М.А. Галагузова. – М., – 1997. – 97 с.
Тип образовательного учреждения в Республике Беларусь, основная цель которого – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства.	Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org. – Дата доступа: 20.12.18.

Наиболее оптимальным для нашего исследования является определение образовательно-оздоровительного центра как образовательного учреждения 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.

Изучение вышеназванных понятий позволило нам определить «музыкальное воспитание в образовательно-оздоровительном центре» как 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.

Список цитированных источников:

1. Конвенция о правах ребенка / Компас: Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.coe.int/ru/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child. – Дата доступа: 20.12.2018.
2. Закон о правах ребенка / Kodeksy-by.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_pravah_rebenka.htm. – Дата доступа: 26.12.2018.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ

У Мэйлин, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Фортепианные школы России, Беларуси и Китая имеют особенности в истории их развития и представлены именами педагогов, которые оказали значительное влияние на развитие фортепианной музыки в каждой из этих стран.

Становление и развитие русской пианистической школы происходило достаточно быстро. В его основе лежало взаимодействие созвучных русским исполнителям художественных установок западноевропейских школ с особенностями русского менталитета.

В российской фортепианной педагогике XX в. выделяются ветви, основанные родоначальником ленинградской фортепианной школы Л.В. Николаевым и возглавлявшими московскую фортепианную школу К.Н. Игумновым, А.Б. Гольденвейзером, С.Е. Фейнбергом и Г.Г. Нейгаузом. Несмотря на принятое в искусствоведческой и фортепианно-методической литературе деление на ленинградскую и московскую фортепианные школы, в них прослеживаются общие черты, позволяющие объединить их как крупнейшие российские фортепианные школы XX в.

В XX веке российская пианистическая школа представляла собой одну из крупнейших мировых школ, основанных на богатых традициях, выработанных творчеством поколений российских музыкантов.

Т.Г. Мариупольская отмечает, что в настоящее время российская музыкально-педагогическая традиция – в обобщающем толковании этого понятия – представляет собой сложную, многоплановую структуру, вбирающую в себя различные виды музыкальной деятельности. Для нее характерны следующие качества и свойства: приоритет художественно-содержательного начала в работе над музыкальным материалом; признание доминирующей роли авторского замысла, композиторской идеи при изучении музыкальных произведений; активизация духовно-творческого начала в деятельности учащегося; курс на формирование художественно-образного мышления учащегося, фантазии и воображения, общих и специальных музыкальных способностей [1.7, с. 195].

Белорусская школа фортепианного искусства неразрывно связана с русской фортепианной школой. Основоположниками и создателями фортепианной педагогики в Беларуси стали ученики А.Н. Есиповой, В.И. Сафонова, К.Н. Игумнова, Л.В. Николаева, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, которые унаследовали от своих учителей прогрессивные методы преподавания и широкую эрудицию. В числе первых педагогов кафедры фортепиано Белорусской государственной консерватории (1932) стали Г.Н. Петров, Н.А. Асриев, В.А. Исаева-Семашко, Е.В. Зильберберг, Е.Л. Жив, А.К. Клумов, М.А. Бергег, Г.И. Шершевский. Прекрасные музыканты и педагоги по классу фортепиано работали в Беларуси в послевоенный период: Э.Г. Альтерман, Э.М. Тырманд, И.А. Цветаева, В.М. Эпштейн. Значительный вклад в развитие белорусской фортепианной школы внесли такие педагоги, как Л.С. Шеломенцева, И.В. Оловников.

Г.Н. Петров огромное значение придавал включению в педагогический репертуар произведений таких русских композиторов, как П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, С.М. Ляпунов, А.К. Глазунов.

Г.И. Шершевский в своей педагогической деятельности опирался на конкретику изучаемого произведения, принимая во внимание как особенности стилистики творческого почерка композитора, так и индивидуальные особенности исполнителя. Обра-

щение к классическому фортепианному репертуару, воспитание ощущения стилистического многообразия сочинений, работа над различными способами артикуляции, штрихами, филигранной нюансировкой – основные требования педагога Г. Шершевского.

М.А. Бергер в белорусской фортепианной педагогике воплотил два ведущих принципа: «первый и главный – от образных представлений к техническому воплощению; второй – от виртуозного владения инструментом и естественности ощущений к свободному и яркому воплощению образной сути произведения» [1.3].

Имя пианиста И.В. Оловникова хорошо известно музыкальной общественности республики: он с успехом гастролирует по стране и за ее пределами, выступает с сольными фортепианными и органными программами, с симфоническим и камерным оркестрами. Более двадцати пяти лет И.В. Оловников занимается педагогической деятельностью, проводит мастер-классы для молодых пианистов из Японии, Китая и других зарубежных стран.За значительный вклад в развитие белорусского музыкального искусства, плодотворную творческую, педагогическую и общественную жизнь страны он был награжден медалью Франциска Скорины (2005 г.) [1.4].

Благодаря деятельности Л.С. Шеломенцевой белорусская фортепианная школа была признана в мире как самобытная и высокопрофессиональная в ряду других известных национальных школ.

Музыкальное образование Л.С. Шеломенцева получила в Белорусской государственной консерватории в классе профессора М. Бергера, затем стажировалась в Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского в классе профессора Я. Мильштейна. За долгие годы творческой работы талантливый педагог и музыкант внесла огромный вклад в воспитание творческой молодежи республики. Мастер-классы Л.С. Шеломенцевой проходили в Беларуси, Японии, Польше, ряде других стран [1.1].

Среди современных учебников по фортепианному исполнительству можно отметить учебное пособие Б.И. Спектора. В учебнике рассматриваются вопросы технологии фортепианного музыкального исполнительства, связанные с развитием пальцевой техники на основе самостоятельной творческой работы учащихся над упражнениями, указываются некоторые типичные недостатки в методике заучивания музыкального произведения наизусть и предлагаются конкретные способы их устранения [1.5].

В начале XX века в Харбине открылись музыкальные курсы. Учебная программа для них была составлена с учетом программ музыкальных учебных заведений России. Учащиеся принимались независимо от их гражданства и вероисповедания, поэтому в этой русской музыкальной школе обучались и китайцы. В первый же начальный период создания школы в нее была приглашена для преподавания фортепиано выпускница Киевской консерватории Е.П. Дружининская, чуть позже – выпускница Санкт-Петербургской консерватории, пианистка Е.Н. Коркина.

Русская фортепианная школа в XX веке играла первостепенную роль на мировой музыкальной арене, из нее вышел целый ряд прославленных пианистов и педагогов благодаря научным методам преподавания, системе обучения, имеющей русские отличительные черты. Эффективность строгих упражнений для пальцев на раннем этапе обучения, законченность и результативность всей системы упражнений – основа русской фортепианной школы[1.6].

Среди китайских студентов-пианистов, в основном, все выбрали карьеру исполнителей и композиторов. Тем не менее, Фань Цзисэн (1917-1968) известен не только как пианист, но и как педагог. В свое время он возглавлял фортепианный факультет Шанхайской консерватории и подготовил лауреатов международных конкурсов (Хун Тэн, Ли Цифан, Сюй Фэйпин, Ду Минсинь, Чэнь Исинь, Ян Бинсунь и др.).

Ли Цуйчжэнь – известная китайская пианистка и преподаватель. Была первым деканом фортепианного факультета в Шанхайской консерватории, специализировалась

на преподавании, подготовила первую группу пианистов, прошедших подготовку у китайского педагога (Чжу Яфэнь, Чжу Ялань, Ян Яньжу, Ван Цзяньчжун).

Китайский пианист Ланг Ланг много занимается музыкальными проектами, у него есть собственный фонд. И он считает своим долгом передать классическую музыку следующим поколениям. Ланг Ланг открывает музыкальные школы по всему миру: в Сан-Франциско, Нью-Йорке, Чикаго, в Китае. Сейчас проект продолжается и в Европе. Для китайских детей он считает важным получение интернационального музыкального образования, привозит учителей из-за границы, преподаёт сам. Ланг Ланг меняет методологию при изучении творчества композиторов: С.С. Прокофьева он играет по-русски, а Л. Бетховена старается исполнять по-немецки. И стремится передать эту особенность своим ученикам [1.2].

Лю Ши Кунь является пианистом, композитором, музыкальным педагогом и членом Национального комитета Китайской народной политической консультативной конференции. Окончив Московскую консерваторию, посвятил себя детскому музыкальному образованию и долгое время жил в Гонконге [1.8].

Таким образом, развитие фортепианных школ в России, Беларуси и Китае имеет давние традиции и представлено именами известных музыкантов и педагогов, оказавших большое влияние на становление национальных фортепианных школ. При этом безусловным фактором развития фортепианной школы в Беларуси и Китае является воздействие русской фортепианной школы.

Список использованных источников:

1. «Букет учителю»: к юбилею Заслуженного деятеля искусств РБ Людмилы Сергеевны Шеломенцевой / Белорусская государственная филармония [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://philharmonic.by/ru/concert/buket-uchitelyu-k-yubileyu-zasluzhennogo-deyatelya-iskusstv-rb-lyudmily-sergeevny. – Дата доступа: 23.10.2018.
2. Китайский пианист ЛангЛанг: биография, личная жизнь: FB.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fb.ru/article/362064/kitayskiy-pianist-lang-lang-biografiya-lichnaya-jizn. – Дата доступа: 25.10.2018.
3. Колесникович, Я.А., Кушнеревич, И. В. Белорусское фортепианное искусство: традиции и современность / Я.А. Колесникович, И. В. Кушнеревич. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/31211/1/%D0%9A%D1%83%D1%88%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf – Дата доступа : 10.11.2018.
4. Народному артисту Беларуси Игорю Оловникову 5 ноября исполняется 60 лет / ClassicalMusicNews.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/narodnomu-artistu-belarusi-igoryu-olovnikovu-segodnya-ispolnyaetsya-60-let/. – Дата доступа: 23.10.2018.
5. Спектор Б.И. Методика обучения игре на фортепиано: Учебник. – Минск: Белорусская государственная академия музыки, 2015. – 212 с.
6. Хуан, Пин. Китайское фортепианное искусство первой половины XX века в его взаимосвязях с русской фортепианной школой / Открытый текст электронного периодического издания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=5874. – Дата доступа: 10.10.2018.
7. Юдин, А.П. Хань Мо Традиции русской фортепианной школы и современная практика обучения в музыкальных учебных заведениях КНР / А.П. Юдин, Хань Мо // Преподаватель XXI век. Образование и музыка. – 2017. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-russkoy-fortepiannoy-shkoly-i-sovremennaya-praktika-obucheniya-v-muzykalnyh-uchebnyh-zavedeniyah-knr. – Дата доступа : 10.11.2018.
8. 刘诗昆 / Baidu 百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://baike.baidu.com/item. – Дата доступа: 25.10.2018.

УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНЕЗИСА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБЩИНЫ

Фёдорова В.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Денисова И.В., старший преподаватель

Вопросы развития отечественного образования в педагогической науке являются одними из приоритетных. Об усилении внимания к ним свидетельствует появление ряда работ, посвященных изучению истории развития музыкального образования Беларуси, в частности, М.Л. Кузьминича [1] , В.П. Прокопцовой [2], А.С. Шатских [3], И.В. Денисовой [4; 5] и др. Вместе с тем, вопрос о развитии профессионального музыкального образования Витебщины до сих пор в отечественной науке комплексно не освещался. Исследование генезиса системы профессионального музыкального образования Витебщины невозможно без уточнения понятийно-терминологического аппарата.

Цель статьи заключается в уточнении понятийно-терминологического аппарата исследования генезиса системы профессионального музыкального образования Витебщины.

Термин «генезис» впервые появился в древнегреческой мифологии. Впоследствии получил распространение в философии (Фалес, Гераклит, И. Кант, Г. Гегель и др.), а также в естествознании (космогоническая гипотеза Канта-Лапласа, эволюционная теория Ч. Дарвина и т. д.). В современной философии понятием «генезис» большей частью обозначается возникновение предпосылок нового в недрах старого и становление нового предмета (или явления) на основе этих предпосылок. Некоторые определения данного понятия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Определение понятия «генезис»

Определение	Источник
Происхождение, возникновение; зарождение и последующий процесс развития, приведший к определённому состоянию, виду, явлению	Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1970–1981. – 30 т.
Начало, источник, зарождение	Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М., 1907.
Начало, зарождение, происхождение. В более широком смысле, всякая космогоническая система, в физиологии – происхождение или образование.	Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
Происхождение, процесс возникновения и развития.	Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669 с.

Происхождение, возникновение; процесс образования и становления развивающегося явления.	Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М: Русский язык, 1998. – 856 с.
	Словарь политических терминов: для студентов всех специальностей и форм обучения / сост. А.А. Лузан, А.В. Бородай, А.П. Кваша. – Краматорск: ДГМА, 2014. – 33 с.
В широком смысле – момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению (от греч. genesis – происхождение, возникновение)	Психологический словарь. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1876 с.

Таким образом, под термином «генезис» в нашем исследовании будем понимать зарождение и последующий процесс развития, приведший к определённому состоянию в настоящее время.

Следующее понятие, являющееся значимым для нашего исследования, – система. Система (от греч. – целое, составленное из частей; соединение), совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определ. целостность, единство. Претерпев длительную историческую эволюцию, данное понятие с середины прошлого века становится одним из ключевых философско-методологических и специально-научных понятий. В современном научном знании разработка проблематики, связанной с исследованием и конструированием систем разного рода, проводится в рамках системного подхода.

Первые представления о системе возникли в античной философии, выдвинувшей онтологическое истолкование системы как упорядоченности и целостности бытия. В древнегречекой философии и науке (Евклид, Платон, Аристотель) разрабатывалась идея системности знания (аксиоматическое построение логики, геометрии). Воспринятые от античности представления о системности бытия развивались как в системно-онтологических концепциях Спинозы и Лейбница, так и в построениях научной систематики XVII-XVIII вв., стремившейся к естественной интерпретации системности мира (например, классификация К. Линнея). В философии и науке нового времени понятие «система» использовалось при исследовании научных знаний; при этом спектр предлагаемых решений был очень широк – от отрицания системного характера научно-теоретические знания (Кондильяк) до первых попыток филосовского обоснования логико-дедуктивной природы систем знания (И.Г. Ламберт и др.).

Таблица 2 – Определение понятия «система»

Определение	Источник
Совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство.	Грицанов, А.А. Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск, 1999. – 534 с.
Целое, состоящее из многих частей. Расположение частей целого, ход чего-либо в последовательном, связном порядке. Собрание отдельных частей, составляющих целое, например, нервная система.	Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М., 1907.

Совокупность элементов, взаимодействующих друг с другом и зависящих в своем функционировании друг от друга.	Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669 с.
Порядок расположенья частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо, в последовательном, связном порядке.	Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / 3-е испр. и доп. изд. под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. Тт. 1-4. М., 1903.

Как видно из таблицы 2, под системой, как правило, понимают совокупность элементов, взаимодействующих друг с другом и зависящих в своем функционировании друг от друга.

Следующее понятие – «профессиональное образование», трактуемое как подготовка специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной сфере деятельности. Как и общее образование, профессиональное образование ориентируется на развитие личности; специфическая цель – приспособление учащихся к особенностям избранной сферы труда для реализации способностей и интересов каждой личности.

Таблица 3 – Определение понятия «Профессиональное музыкальное образование»

Определение	Источник
Процесс усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности, а также совокупность знаний и связанных с ними умений и навыков, полученных в результате обучения.	Музыкальная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, Советский композитор. Под ред. Ю. В. Келдыша. 1973—1982.
Система подготовки профессионалов в области музыкального искусства – композиторов, музыковедов, исполнителей (певцов и инструменталистов, дирижёров хора и оркестра) и педагогов.	Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1970–1981. – 30 т.
Профессиональная подготовка музыканта	Раненко, М.Э. Влияние музыкального образования на развитие личности в истории педагогики: учеб. пособие / М.Э. Раненко. – Великий Новгород: НовГУ, 2008 – 43 с.

Изучение представленных определений данного понятия позволило трактовать его как систему подготовки профессионалов в области музыкального искусства.

Уточнив понятийно-терминологический аппарат исследования, мы выявили, что применительно к музыкальному образованию Витебщины генезис системы профессионального музыкального образования можно определить как зарождение и последующий процесс развития взаимосвязанных и зависящих друг от друга элементов системы подготовки профессионалов в области музыкального искусства.

Список цитированных источников:

1. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры і мастацтваў, 2007. – 163 с.
2. Пракапцова, В.П. Мастацкая адукацыя ў Беларусі / В.П. Пракапцова. – Мінск : Бел. ун-т культуры, 1999. – 210 с.

3. Шатских, А.С. Витебск, жизнь искусства, 1917-1922 гг. : дис. ... д-ра искусствовед.: 17.00.04 / А.С. Шатских. – Москва, 2001. – 375 с.
4. Денисова, И.В. Основные факторы развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. / И.В. Денисова // Веснік Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. Е, Пед. науки. – 2018. – №7. – С. 14-20.
5. Денисова, И.В. Музыкальное образование в Витебском учительском институте (1910-1918) / И.В. Денисова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2018. – №2 (99). – С. 104-109.

ЗНАЧЕНИЕ КАЛЛИГРАФИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Хоняк А.П., учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Дрозд Е.И., преподаватель

Каллиграфию всегда рассматривали в качестве хобби. Однако со временем это искусство превратилось в своего рода профессию. От написанных вручную визиток до разработки торговых марок – везде можно почувствовать художественное видение каллиграфа.

Что случилось с почерком, почему так много ошибок, почему письмо вызывает большие трудности – эти вопросы все больше и больше волнуют не только меня, но и многих других людей, так как красивое письмо – это ещё и грамотное письмо. Актуальность проблемы обучению каллиграфическому письму обуславливается, прежде всего, и тем, что мы живем в эпоху научно-технического прогресса и бурного потока информации, поэтому современному человеку приходится много заниматься образованием и самообразованием. Вследствие чего и возникает необходимость не только в разборчивом, но и быстром, красивом письме, основы которого закладываются именно в начальной школе[1].

Над решением данной проблемы работали известные русские педагоги, психологи и методисты Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.Д. Ушинский, И.Г. Агаркова, В.А. Илюхина и многие другие. Они под термином «каллиграфия» понимают искусство красивого письма, т.е. умение писать правильным (четким) и устойчивым почерком.

Цель данной работы: изучить влияние каллиграфии на психическое и физическое здоровье человека.

Большинство людей сегодня воспринимают каллиграфию исключительно как один из видов изобразительного искусства. Кто-то считает его старинным, кто-то даже устаревшим. По крайней мере, не слишком популярным направлением в современной культуре. Тем не менее, ошибается тот, кто считает каллиграфию искусством в большей степени восточных стран. Конечно, определенные предпосылки для этого существуют. Например, пиктографическая письменность как основа иероглифов предполагала отображение содержания сообщения в виде рисунка. То есть фиксировалась не сама речь, в отличие от линеарного письма, знаки которого не имели сходства с рисуночным оригиналом. Другая предпосылка связана с Кораном, запрещающим художнику изображать окружающий мир. Вследствие этого мусульмане воплощают свои художественные образы через письмо, создавая тем самым из текстов арабской вязи настоящие произведения искусства. Но в дореволюционной России каллиграфии уделялось ничуть не меньшее внимание. В лицеях, церковно-приходских школах и других образовательных учреждениях каллиграфия была одним из основных предметов. После революции этот вид искусства и предмет стал считаться буржуазным и фактически исчез из школьной программы. Его заменили обычным чистописанием.

В современной российской школе на такой предмет, как правописание, выделяется один час в неделю, а во времена Императорского Царскосельского лицея Алек-

сандр Сергеевич Пушкин занимался каллиграфией 18 часов в неделю. Известный врач, педагог-новатор, руководитель научно-внедренческой лаборатории, доктор наук Владимир Филиппович Базарный многие годы исследует влияние на психическое и физическое здоровье детей безотрывного письма шариковой ручкой, сравнивая его с импульсно-нажимным письмом перьевой ручкой. По его мнению, между этими двумя способами имеется коренное отличие в так называемых основах психомоторной механики. В частности, в процессе письма перьевой ручкой ребенок постепенно вырабатывает моторный автоматизм, сообразный природе его эндогенных биоритмов: чередования усилий (нажимов) и расслаблений (отрывов). При письме же шариковой ручкой, то есть при безотрывном письме, усилию придан режим постоянной мышечной напряженности, угнетающий и разрушающий ритмическую основу в организации непроизвольной моторики.

Каллиграфия имеет огромное влияние и на здоровье человека. Поданным одной из лучших английских школ, из 222 детей, которые идут в 1-й класс, нормальная осанка и здоровый позвоночник через год остаются только у пяти детей. Сам собой напрашивается вопрос: если к таким выводам приходят на основании исследований в лучших западных образовательных учреждениях, что же происходит со здоровьем детей в наших школах за время учебного процесса? Учитывая сегодняшнюю тенденцию в области образования и сфере интересов самих родителей – начинать обучение детей как можно раньше, не с семи лет, а с шести или даже пяти, нетрудно предположить, в каком состоянии они приходят еще только в 1-й класс. Для полноты картины можно вспомнить о мебели, использующейся в процессе обучения и часто не предусматривающей профилактику таких заболеваний, как сутулость и сколиоз. Не забыть про объём предметов, кружков и секций, которыми стараются нагрузить своих чад заботливые мамы и папы. Учесть то количество времени, что современный ребенок проводит перед экранами телевизоров и компьютеров. В конце концов, просто взвесить школьные портфели. И задуматься, что будет с этими детьми через некоторое время. По статистике, уже 90% детей идут в 1-й класс с проблемами позвоночника и 20% - с психическими нарушениями. А ведь истина в том, что позвоночник человека – его основа, известна на протяжении многих тысячелетий. Древние китайские мудрецы называли его магистральным путем жизненной энергии, на котором держится весь организм. Причем не только физика, но и психика. Конечно, в современном мире невозможно обойтись без серьёзной подготовительной базы и качественного образования. Но изменить подход к образованию вполне возможно. Наряду с развитием и применением новых методик усвоения знаний, таких, например, как игровые формы обучения, имеет смысл обратиться и к истории. К опыту наших предков, многие из которых, кстати, обладали более глубокими знаниями, чем современные поколения, и гораздо больше времени проводили за партой. Притом обладали идеальной осанкой и здоровым позвоночником. Каллиграфия имеет к этому самое непосредственное отношение. К тому же данный вид искусства оказывает серьёзное влияние не только на позвоночник, но и на психофизическое здоровье человека в целом [4].

Китайские же специалисты раскрывают эту тему в еще более неожиданном ракурсе. В своей статье «Каллиграфия и здоровье» доцент Пекинского института графической коммуникации Юань Пу рассказывает о влиянии каллиграфии на мозговую активность в целом и даже на продолжительность жизни. Считается, что из всех видов произвольных действий акт письма – наиболее сложный и трудоемкий. Положение пальцев, ладони и запястья для правильного обхвата пера, правильное положение запястья и руки в воздухе при письме, движения пером, – все это не только тренирует мышцы рук и нервы, но и затрагивает все части тела: пальцы, плечи, спину и ноги. Каллиграфические упражнения по своей сути напоминают гимнастику цигун, которая

«изменяет телосложение, двигает суставы». Этот процесс влияет на психическое и физическое здоровье, развивает тончайшие мышцы рук, стимулирует работу мозга и воображение. Процесс письма также восстанавливает дыхание. Каллиграфия заставляет правую мозговую долю чувствовать правильность линий, структуру симметрии, ритм и темп, развивает внимательность, наблюдательность и воображение. Юань Пу пришел к выводу, что студенты, которые изучают каллиграфию, гораздо быстрее остальных воспринимают и запоминают информацию. А то, что каллиграфия продлевает жизнь, — научно доказанный факт. Современный каллиграф Су Цзусиань прожил 110 лет, Дон Шупин жил до 94 лет. Создатель шрифта Ци Гун, современный каллиграф, бывший член Китайской ассоциации каллиграфов, прожил 95 лет.

Другой китайский специалист, профессор Генри Као, делает ещё более смелые выводы на основе проведенных исследований: практически нет таких болезней, которые нельзя было бы вылечить каллиграфией. Результаты показывают, что пациент, практикующий занятия каллиграфическим письмом, испытывает расслабление и эмоциональное спокойствие, выражающиеся в равномерном дыхании, замедлении пульса, снижении кровяного давления и уменьшении мускульного напряжения. Улучшаются ответная реакция, способность к дифференциации и определению фигур, а также способность к ориентации в пространстве. Практические и клинические исследования показали положительное влияние лечения каллиграфическим письмом при поведенческих расстройствах пациентов, страдающих аутизмом, синдромом нарушенного внимания, дефицита внимания и гиперактивностью. Более того, развивалась способность к логическому мышлению, рассуждению у детей с небольшой умственной отсталостью; также укреплялась память, улучшались концентрация, ориентация в пространстве и координация движений у пациентов с болезнью Альцгеймера. В то же время методика была успешно применена к больным с психосоматическими расстройствами при гипертонии и диабете и таких психических заболеваниях, как шизофрения, депрессия и неврозы: у них улучшался эмоциональный фон.

В течение 15 лет в Петербурге работала школа каллиграфии, созданная группой энтузиастов для детей с отклонениями в умственном развитии. Образовательный процесс в ней основывался на русских методических материалах XIX века. Основной принцип этого процесса заключался в следующем: прежде чем заниматься науками, искусством и ремеслами, необходимо с помощью каллиграфии заложить крепкий фундамент – основу, состоящую из трёх важных элементов: терпения, умения работать и волевого импульса. Специалисты, глядя на письменные работы учеников, не верили, что так могли писать дети, к тому же с психическими и физическими отклонениями, настолько красивой, четкой и упорядоченной была форма письма. У этих детей раскрывались способности к математике, поэзии и искусству. После окончания школы многие из них поступали в лучшие вузы Петербурга, получали гранты на обучение за границей. Некоторым ребятам в итоге снимали инвалидность. Проблема заключалась в том, что родители большинства таких детей не имели возможности платить за обучение. Спонсорской помощи не хватало даже на зарплату учителям, о государственной поддержке подобного эксперимента не шло и речи, поэтому школа просуществовала только 15 лет и была закрыта.

В 2005 году при Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. Штиглица была основана школа каллиграфии. Сегодня в ней открыто несколько детских и взрослых групп. Это событие привлекло внимание московского Международного выставочного холдинга, и осенью 2008 года началась совместная разработка нового для России международного проекта – «Каллиграфия в России». В этом же году в Петербургской академии художеств состоялась первая международная выставка каллиграфии. А Москва и Новгород подхватили эстафету в сле-

дующие два года. Участниками выставки стали известные мэтры каллиграфии из России, Европы, Азии и Америки. Проект «Международная выставка каллиграфии» получил одобрение и высокую оценку представителей медицинской элиты России. В НИИ психоневрологии им. Бехтерева состоялась встреча между командой проекта во главе с Алексеем Шабуровым и директором института, президентом Всемирной ассоциации динамической психиатрии Николаем Незнановым. Это событие лишний раз продемонстрировало многогранность реализуемого проекта и придало миссии формирования красивого и здорового общества дополнительный смысл. По словам доктора биологических наук и кандидата медицинских наук Валерия Слёзина, выявление физиологических закономерностей, связанных с изучением и освоением каллиграфии, – уникальное направление, где можно прийти к неожиданным и серьёзным результатам. Остается надеяться, что общими стараниями удастся привлечь внимание общества к проблеме и возродить ещё не одну историческую традицию. Ведь не зная своего прошлого, как говорится, невозможно построить будущее. Пока же будущее это весьма неопределенно. Художники дают каллиграфии разнообразные поэтичные сравнения и определения. Одни видят в искусно прописанных буквах застывшую музыку и её ритм, другие – пластику танца. Кто-то называет каллиграфию кардиограммой времени. Показания этой кардиограммы когда-то свидетельствовали о здоровом сердечном ритме эпохи. Сегодняшние сбивчивые линии и неритмичные амплитуды фиксируют скорее тяжелую стадию болезни.[2, с. 45]

Тем самым, можно считать, что необходимо вернуть каллиграфию в школы, так как она благоприятно воздействует на организм человека и помогает ему развиваться во всех сферах деятельности. Дети, занимающиеся каллиграфией, быстрее и глубже воспринимают подаваемый им материал, быстрее его запоминают, чаще становятся отличниками учёбы и показывают намного лучшие результаты, чем дети, каллиграфией не занимающиеся

Каллиграфия – это мирное и благородное искусство, удел хорошо образованных людей, работающих с полной отдачей и усердием: в штрихи и буквы мы вкладываем наши чувства и переживания, частицу самих себя. Буквы должны нести в себе изящество и красоту.

Сегодня во многих странах интерес к каллиграфии вновь набирает силу. В будущем, когда люди станут тратить меньше времени на работу, возможно, у них найдется время для творческих хобби [3].

Материал данной работы послужит тому, что больше людей заинтересуются каллиграфией и смогут развить в себе много замечательных качеств и раскрыть новые таланты. Остается надеяться, что удастся привлечь внимание общества к проблеме и возродить забытую историческую традицию. Ведь не зная своего прошлого невозможно построить будущее.

Список используемых источников:

1 Баренбаум, И. Е. История книги / И.Е.Баренбаум. – М.: Книга,1984.
2 Богдеско, И.Т. Каллиграфия / И.Т.Багдеско. – М.:Агат, 2005.
3 Кауч, М. Творческая каллиграфия / М.Кауч. – М.,1998.
4 Семченко, П.А.Основы шрифтовой графики / П.А. Семченко. –М.:Выш.школа,1978.0

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СТИЛЬ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ И ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Цун Эньхуэй, магистрант,
Жукова О.М., канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В современном обществе требования к профессиональным качествам учителей музыки достаточно высоки. Преподаватель-музыкант в общеобразовательной школе стремится раскрыть перед учащимися мир музыки посредством погружения в ее содержание, отраженного в музыкальных образах. Музыка, являясь временным видом искусства, отличается от пространственных видов искусств таких, например, как живопись и скульптура тем, что не обладает средствами объективного изображения действительности. Музыка представляет собой искусство выражения чувств, эмоций, мыслей и настроений. Для того чтобы учащиеся смогли постигнуть все тайны музыкального искусства, важно их к этому грамотно подготовить: знакомить с творчеством выдающихся композиторов, с комплексом средств музыкальной выразительности, с музыкальными стилями и жанрами, а также элементами музыкальной грамоты. Закономерности музыкального искусства и его специфика наиболее полно раскрываются на основе понятия «стиль».

Цель данной статьи – рассмотреть исторический аспект становления понятия «музыкальный стиль» и определить область его практического применения в рамках музыкально-педагогической деятельности.

В соответствии с целью статьи были использованы следующие методы: исторический, аналитический, компаративный, а также теоретический (обобщение), общенаучные логические (анализ, синтез, аналогия) и эмпирические (наблюдение, описание, сравнение).

Стиль – одна из важнейших категорий искусствознания. Внимание и интерес к музыкальному стилю со стороны исследователей различных областей науки, в том числе и педагогики, очевидны. Эффективность музыкально-педагогической деятельности находится в непосредственной связи с пониманием термина «музыкальный стиль», поэтому, по нашему мнению, важно представить становление данного понятия в исторической ретроспективе.

Существует много определений стиля, отражающих разные аспекты его рассмотрения с позиций общности образной сферы, средств художественной выразительности, творческих приемов, обусловленных единством идейного содержания. Понятие стиля подразумевает также общность признаков в музыкальном произведении, коренящуюся в социально-исторических условиях, в мировоззрении и мироощущении художников, в их творческом методе и общих закономерностях музыкально-исторического процесса.

В античной Греции понятие «стиль» первоначально соотносилось с ораторской речью, затем с устной и письменной поэтической речью. В качестве установившегося понятия им пользовался Аристотель в «Риторике» и «Поэтике». В дальнейшем понятие стиля связывалось с архитектурой. Названия основных античных архитектурных стилей-ордеров – дорического, ионического, коринфского – отразили местные особенности зодчества отдельных древнегреческих племен. Аналогичная регламентация стилевых норм нашла отражение и в древнегреческом музыкально-поэтическом искусстве.

В содержании трактата Плутарха «О музыке» (вторая половина I – начало II века н.э.) явно определены стилевые признаки не только различных направлений или школ, но и стилей отдельных музыкантов (композиторов-поэтов). В связи с монодийностью античной музыки эти признаки ограничиваются преимущественно ладовой стороной и отчасти ритмической. Наметившееся в позднеантичной музыкальной эстетике понятие индивидуального стиля было в дальнейшем на время утрачено.

В эпоху Возрождения термин «стиль» в эстетических трактатах XIV–XVI веков применяется преимущественно по отношению к изобразительному искусству. Однако в эту эпоху возрастает внимание к индивидуальности выдающихся творцов. Так, Г. Глареан в «Додекахордоне» (1547) дает характеристику Жоскена Депре и некоторых композиторов более раннего времени (Гийома Дюфаи, Яна Окегема). Особенно важно, что в это время происходит формирование собственного понятия стиля в музыке. В этом понятии категория стиля еще не индивидуализирована и смешивается с категорией жанра.

Формулировка понятия эпохального стиля принадлежит В.Винкельману (1717-1768). Историко-эволюционный подход к изучению древнегреческого искусства В. Винкельмана совпадает с появлением музыкально-исторических трудов Дж. Мартини, Дж. Хокинса, Ч. Берни, выдвинувших необходимость применения понятия стиль к явлениям музыкального искусства. В XVIII столетии понятие «стиль» в музыке употребляется наиболее часто. Однако имеет уже то множество значений, которое сопутствует ему в дальнейшем. В ряде случаев слово «стиль» употребляется как синоним манер, особенно по отношению к творчеству отдельных композиторов. Показательны определения стиля в музыкально-терминологических словарях этого времени. Например, по определению Ж.-Ж. Руссо «стиль есть отличительный характер композиции или исполнения», причем «этот характер значительно изменяется в зависимости от страны, национального вкуса, одаренности авторов в соответствии с содержанием, местом, временем, темой, значительностью и т.д.» [1]. В качестве примера Руссо называет стили Ж. Люлли, Ж. Рамо, К. Глюка, Дж. Перголези и других, характеризует отличие немецких, французских и итальянских композиторов, различает музыку драматическую, церковную, камерную, симфоническую. В трактовке стиля Ж.-Ж. Руссо заложено рациональное зерно, которое подготавливает одно из определений стиля, данное уже в XX веке Б.В. Асафьевым, а позднее М.К. Михайловым.

В эпоху романтизма возросла роль творческой личности и национальных школ в искусстве, в том числе музыкальных, что усилило интерес к понятию индивидуального и национального стилей со стороны музыкальных мыслителей, критиков и композиторов. Вместе с углублением внимания к проблемам национального и индивидуального стилей все больше ощущается потребность в конкретных характеристиках и их стилевых признаках. Так, А.Н. Серов неоднократно подчеркивал значение нотных примеров как важного орудия наглядной аргументации идейно-образного содержания музыкальных произведений. В XIX века понятие «стиль» откристаллизовалось в своих основных значениях и широко применялось по отношению ко всем видам художественного творчества в терминологическом плане, без научного определения его содержания как эстетической категории.

В начале XX столетия интерпретация понятия «стиль» расширилась до понимания его как искусствоведческой и эстетической категории. На грани столетий особенно большую роль в этом сыграла венская школа, представленная именами А. Ригля, Г. Тице, М. Дворжака. Г. Вельфлин впервые определил стиль в искусстве как выражение исторической эпохи с одной стороны, и как отражение индивидуального художественного мышления мастера-творца с другой. «Стиль – с одной стороны, выражение эпохи и народа, выражение личного темперамента с другой. Кто относит все за счет одного только выражения, тот исходит из ложной предпосылки, будто каждое опреде-

ленное настроение всегда располагало одинаковыми средствами выражения», – писал в своем труде «Основные понятия истории искусств» Г. Вельфлин [2, с. 98]. Исследования ученого послужили фундаментом для создания методологической основы стилевого анализа в дальнейшем.

На протяжении XX столетия происходило интенсивное изучение индивидуальных творческих стилей, исследовалась специфика стиля как эстетической категории. На нее опираются практически все крупные музыканты-исследователи, такие как Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, Т.Н. Ливанова, М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова и другие. Во второй половине XX века появляются специальные работы, посвященные изучению категории стиля в музыке А.Н. Сохора, В.А. Кремлева, С.С. Скребкова, М.К. Михайлова.

В 1930-е годы в русской музыковедческой литературе, непосредственно или косвенно связанной с проблемой стиля в музыке, необходимо, прежде всего, назвать имена двух крупнейших ученых Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева. При всех существенных индивидуальных различиях их концепции объединяет понимание стиля как проявления и выражения музыкального мышления.

Оригинальная и чрезвычайно широкая по своей проблематике теоретическая концепция проблемы стиля принадлежит Б.В. Асафьеву, в которой центральное место занимает понятие интонации. По мнению ученого, стиль – это система интонационных постоянств и смены стилей связаны с приходом новых интонаций.

Кардинальное обновление средств музыкального языка в творчестве XX столетия обнаружило внутреннюю сложность таких рядовых понятий, как «гармония», «аккорд», «мелодия», «тема, «тематизм» и вызвало к жизни новые понятия, термины, не знакомые прошлым эпохам. В результате терминологическая область тоже вошла в проблематику стиля, поскольку многие из входящих сюда понятий выступают в качестве стилевых элементов и признаков. Интересны в этом плане работы, посвященные пересмотру и переосмыслению традиционных представлений и терминов. Среди них исследования Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Ю.Н и В.Н. Холоповых, Е.А. Ручьевской. Возрастает понимание связи широкого круга музыковедческих вопросов (в частности, метода анализа) с проблематикой психологии восприятия музыки, социологии и спецификой музыкально-творческого мышления.

Наиболее фундаментальным исследованием музыкального стиля является известная книга М.К. Михайлова «Стиль в музыке». Автор рассматривает стиль с разных точек зрения и дает соответствующие различные определения. Рассматривая стиль как понятие характеризующее систему средств выразительности, ученый утверждает: «… стиль в музыке есть единство системно организованных элементов музыкального языка, обусловленное единством системы музыкального мышления как особого вида художественного мышления» [3, с. 36].

В контексте нашего исследования важность представляет мнение ученого о стиле как о важнейшем исходном и одновременно результативном моменте в формировании «интонационно-эстетического тезауруса» личности (термин Михайлова). Автор считает, что стиль становится одним из важнейших факторов, определяющих восприятие музыки: «Все соотнесения с определенной стилевой системой понятия музыкального мышления в любых его проявлениях абстрактно... Первоначальный этап накопления слухового опыта как необходимой предпосылки к развитию мышления (через музыкально-интонационные представления), обязательно означает усвоение закономерностей какой-либо стилевой системы или ряда систем... Это дает основание говорить о музыкально слуховом опыте вообще как об опыте стиле-слуховом» [3, с. 28]. Данная точка зрения дает основания выявить взаимосвязь формирования у учащихся стилевых

представлений с одним из важных компонентов урока музыки в общеобразовательной школе – слушанием музыки.

В рамках музыкально-педагогической деятельности важно правильно расставить приоритеты при подготовке к прослушиванию музыкального произведения, а также при последующем его анализе, где ключевое значение приобретает вербальная (словесная) интерпретация. По мнению таких педагогов как Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский, произведение будет более понятным, если знакомить учащихся с фактами из жизни композитора, его воззрениями, характеризовать его эпоху и творчество в целом, проводить параллели с другими произведениями, то есть знакомить со стилистическими особенностями данных сочинений. При этом важно создать «эмоциональное настроение» для восприятия музыки учащимися. Для этого в план занятий следует включать элементы стилевого анализа сочинений, выражающиеся в различных музыковедческих суждениях, преимущественно обобщенного характера, служащие усилению эмоционального и интеллектуального восприятия произведения.

Таким образом, понятие «музыкальный стиль» формировалось на протяжении нескольких веков. Стиль как категория музыкознания обобщает стилевые признаки музыкального произведения, опираясь на социально-исторические условия, закономерности музыкально-исторического процесса, мировоззрение композиторов, их творчество. Слушание музыкальных произведений при обучении в общеобразовательной школе должно быть неразрывно связано с изучением стилевой эволюции, заключающей в себе характерные признаки стиля автора, творческого направления и эпохи. Наличие у обучаемых достаточного объема слухового опыта является одним из ключевых подходов в изучении музыкальных стилей.

Список цитированных источников:

1. Руссо, Ж.-Ж. Музыкальный словарь.1-ое изд.1768 [Электронный ресурс] / Ж.-Ж. Руссо. – Режим доступа: https://studme.org/1641120413599/kulturologiya/muzykalnyy_stil_muzykaln. – Дата доступа: 13.10.18.
2. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусства: Проблема эволюции стиля в новом искусстве ; пер. с нем. А.А. Франковского. – М. : В. Шевчук, 2009. – 290 с.
3. Михайлов, М.К. Стиль в музыке / М.К. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 264с.

ИГРА В АНСАМБЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

Черногорова Е.А., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Устинова Н.Л., преподаватель

Игра в ансамбле помогает формировать у учащихся навыки активного восприятия музыки, обогащает музыкальный опыт и расширяет их кругозор, а также способствует развитию личности учащихся. Групповые занятия могут существенно повлиять на улучшение индивидуальных личностных и исполнительских качеств учащихся [1, с.7].

Ансамблевая игра – это быстрая смена новых восприятий, впечатлений, «открытий», интенсивный приток богатой и разнохарактерной музыкальной информации. Обеспечивая непрерывное поступление свежих и разнообразных впечатлений, переживаний, ансамблевое музицирование способствует развитию эмоциональной отзывчивости на музыку. Накопление запаса ярких, многочисленных слуховых представлений стимулирует формирование музыкального слуха, художественного воображения, а также развивает личные качества каждого учащегося.

Освоение первоначальных навыков игры в ансамбле происходит с первых шагов обучения в инструментальном классе. Длительный период, связанный с постановкой рук и исполнением преимущественно одноголосных мелодий, не позволяет учащемуся сразу исполнять пьесы с гармоническим сопровождением. Ансамблевая форма игры на данный момент оказывается целесообразной и необходимой, гармоническое сопровождение в данном случае будет исполнять преподаватель. За счет насыщенного, богатого мелодическими и гармоническими красками сопровождения исполнение становится более красочным и живым. Таким образом, развитие гармонического слуха у учащегося будет идти параллельно с мелодическим.

С первых шагов обучения необходимо рассматривать ансамблевую игру как форму творческого музицирования. Позже, когда учащийся освоит аккомпанемент можно сделать следующее: учащийся исполняет мелодию, а педагог аккомпанирует, затем меняются партиями для того, чтобы научить учащегося гибко сопровождать мелодию, исполняемую педагогом. В процессе такой работы учащийся приобретает первоначальные ансамблевые навыки «солирования, когда нужно ярче выявить свою партию и «аккомпанирования» – умения отойти на второй план [2, с.21].

Не секрет, что иногда учащиеся исполняют пьесы со значительными темповыми отклонениями, что может деформировать верное ощущение первоначального движения. Играя вместе с педагогом, учащийся находится в определенных метроритмических рамках, что дает педагогу возможность не только диктовать правильный темп, но и формирует у исполнителя верное темпоощущение.

Опираясь на личный опыт, мы можем сказать, что с педагогом играть хорошо. Но большей внимательности, концентрации внимания, ответственности, умению слушать себя и другого, конечно, мы учимся при игре в ансамбле друг с другом. Партнерами выбираются по возможности учащиеся одного возраста и одинакового уровня подготовки. В этой ситуации возникает нечто вроде негласного состязания, являющегося стимулом к более основательной и более внимательной игре. С самого начала необходимо приучать себя и партнера, чтобы один из играющих не прекращал игру при остановке другого. Это научит исполнителя быстро ориентироваться и вновь включаться в игру. При ансамблевой игре учащийся – учащийся мы учимся синхронности исполнения. Под синхронностью ансамблевого звучания понимается совпадение с предельной точностью длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля – единого понимания темпа и ритмического пульса. Одновременное вступление всех обычно достигается незаметным жестом одного из участников ансамбля.

При работе над ансамблевым исполнением необходимо обращать внимание на то, чтобы ясно прослушивалась основная мелодическая линия, чтобы фактура не заглушала мелодию, а бас служил хорошей метроритмической основой. Очень важно определить правильный темп ансамблевого произведения, тщательно отработать все указанные в тексте замедления и ускорения темпа. Особенностью ансамблевого музицирования является воспитание чувства ответственности учащихся за качество освоения собственной партии, достижение точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, агогике, специфике тембрового звучания.

В работе над концертным репертуаром нужно четко представлять себе, какие требования предъявляются к исполнению. Поэтому нужно как можно тщательнее готовить музыкальное произведение, намеченное к исполнению.

По результатам анкетирования данный вид работы, как подтвердили 100% педагогов музыкального отделения и 100% учащихся, которые занимаются в музыкальных кружках (45человек), развивает у учащихся способность правильно оценивать игру товарищей, выражать свое мнение, самим вникать в суть проблемы звучания. 98% пре-

подавателей отметили, что очень важно давать возможность каждому члену ансамбля показать свое мастерство на сцене, принимая участие в концертах и конкурсах.

Ансамбль – это коллективная форма игры. Работа в ансамбле предусматривает не только умение играть вместе, здесь важно другое – чувствовать и творить вместе.

Исторические сведения говорят, что не случайно Альберт Эйнштейн играл на скрипке, а профессора-физики и профессора-математики Оксфорда составляют 70% членов университетского музыкального клуба [3, с.7].

Ребята, которые занимаются в ансамбле, мягкосердечны и одновременно мужественны. Музыка формирует нравственные качества личности и эстетическое отношение к окружающему.

Итак, рассмотрев основные развивающие возможности ансамблевой игры, можно констатировать следующее:

– игра в ансамбле играет активную роль в процессах становления и развития музыкального сознания, мышления, интеллекта учащегося;

– особо важна роль ансамблевой игры на начальном этапе обучения – это незаменимое средство заинтересовать учащихся, эмоционально окрасить обычно малоинтересный первоначальный этап;

– ансамблевое музицирование способствует развитию комплекса специфических способностей: музыкального слуха, ритмического чувства, памяти, двигательно-моторных навыков;

– участие в ансамбле значительно обогащает музыкальную жизнь учащихся разнообразными концертными выступлениями (концерты на сцене колледжа, открытые уроки, участие в музыкальных вечерах, музыкальных гостиных);

– участие в ансамблевых формах музицирования положительным образом влияет на воспитание личностных и исполнительских качеств учащихся.

Список цитированных источников:

1. Боренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Боренбойм. – 3-е изд. – М., 2003. – 124 с.
2. Калинина, Л.В. Проблемы ансамблевой игры и методы их практического решения / Л.В. Калинина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http// worldoftiacher.com/. – Дата доступа: 14.04.2017.
3. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – 2-е изд. – Москва, 2004. – 78 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Чжэн Вэньцзин, магистрант,
Жукова О.М., канд. искусствоведения
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Основной проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является развитие познавательной активности учащихся. На современном этапе общественной эволюции очевиден сдвиг в физическом и умственном развитии детей, что определяет потребность в поиске новых форм работы с учащимися, в том числе на уроках музыки. Стремительно осваивая окружающий мир, инновационные технологии, дети поглощены все увеличивающимся потоком информации. Поэтому так важно, чтобы рядом с ними был квалифицированный и авторитетный педагог. До сегодняшнего дня в музыкально-педагогической практике ключевой и неповторимой остается роль личности учителя-музыканта. В настоящее время недостаточно дать учащимся элементарное представление о нотной грамоте, о таких видах деятельности

как хоровое пение и слушание музыки. Все большее значение на уроках музыки приобретает развитие творчества.

Цель статьи – проанализировать научные работы известных педагогов XX века и современности и определить оптимальные условия для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках музыки.

Методами исследования для достижения цели в данной статье являются следующие: теоретические (анализ, синтез), эмпирические (описание, обобщение педагогического опыта).

Методологической базой для написания данной статьи стали научные труды об обучении и воспитании детей, принадлежащие таким педагогам как Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Т.И. Бакланова, Л.А. Безбородова, Е.А. Бодина, Н.Н. Гришанович, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова, М.А. Румер, Н.И. Сац, Г.П. Стулова, Г.М. Цыпин, В.Н. Шацкая. В своих работах ученые теоретически и практически разрабатывают методики творческого развития детей через разнообразные виды деятельности. И сегодня назрела необходимость переориентировать уже известные методические принципы и подходы на такие формы и методы музыкальной работы, которые являются актуальными для современных условий развития общества, государства и общеобразовательной школы [1].

Современная педагогическая реальность свидетельствует, что процесс обучения проходит эффективнее, если ученик проявляет познавательную активность, которая рассматривается как постоянно изменяющееся глубокое и качественное свойство личности, направленное на осознание предмета деятельности и достижение конечного, значимого для него результата.

Активность, самостоятельность, инициативность, творчество являются ведущими в определении направленности развития личности в современных условиях. Одно из важных условий успешного развития познавательной активности – разнообразие и вариативность работы с детьми на уроках. Основная задача музыкально-творческой деятельности заключается в том, чтобы развить эстетические чувства, представления и взгляды на мир и научить детей смело выражать то, что он чувствует средствами музыки [1].

К формам организации учебно-познавательной деятельности относится система средств, с помощью которой учитель добивается включения каждого ученика в активную целенаправленную учебно-познавательную деятельность на основе сочетания индивидуальной, парной, групповой и фронтальной работы [2].

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Заинтересованность педагога-музыканта в достижении наилучших результатов в обучении музыке побуждает его творчески подходить к выбору форм работы на уроке: придумывать творческие задания, дидактические игры, сделать разнообразной работу в группах. Использование различных форм работы позволяет избежать однообразия и монотонности в проведении уроков, поддерживать интерес к музыке и, соответственно, положительную мотивацию к обучению. Решение кроссвордов, ребусов, отгадывание музыкальных отрывков и другие виды деятельности, которыми учитель наполнит урок, активизируют мыслительную и познавательную деятельность учащихся.

Особенностью уроков, таких как музыкальные путешествия, уроки-драматизации, уроки-дискуссии является то, что дети благодаря активному включению в музыкально-игровую деятельность не только ведут «диалог» с композиторами, поэтами, артистами, «героями» музыкальных произведений, учителем музыки, но и постигают этико-эстетические ценности музыкального искусства: мудрость, справедливость, великодушие, терпимость, настойчивость, сдержанность, нежность, скромность,

отраженные в качествах личностей, создающих музыкальные произведения, в качестве образов и героев произведений [1].

Следует подчеркнуть особую значимость уроков музыки в форме диалога, которые направлены на формирование ценностных ориентаций младших школьников и предоставляют преподавателю музыканту широкие возможности:

- проанализировать и обобщить результаты собственной музыкально-педагогической деятельности;
- наработать самостоятельный поиск решения задачи в общем музыкальном образовании – формирование ценностных ориентаций детей;
- обобщить методы, приемы, средства музыкальной работы с детьми [3].

Обратим внимание на возможность использования в ходе современного урока музыки компьютерных технологий, которые также создают условия для активизации познавательной деятельности. Информационные технологии помогают педагогу заинтересовать учащихся, а средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности. Использование компьютера с его огромными универсальными возможностями на уроках музыки позволяет:

- расширять виды учебной деятельности для учащихся;
- использовать на уроке современные технические средства;
- активно развивать творческие и познавательные способности каждого ученика;
- создавать эмоциональный настрой, что положительно сказывается на развитии детского творчества [1].

От уровня развития активно-познавательной деятельности учащегося зависит умение не только воспроизводить полученные знания, но и умение оперировать, применять их в практической деятельности. И чем активнее протекает этот мыслительный и практический учебно-познавательный процесс, тем продуктивнее его результат.

Одним из принципов, способствующих развитию активной познавательной деятельности, является принцип проблемности. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов создается такая проблемная ситуация, для выхода из которой учащимся не хватает имеющихся знаний, и они вынуждены активно формировать новые знания с помощью учителя и одноклассников, основываясь на своем или чужом опыте, логике. Так учащиеся получают новые знания не в готовых формулировках учителя, а в результате собственной активной познавательной деятельности [2].

При организации педагогом познавательной деятельности учащихся одним из немаловажных является принцип взаимообучения. В процессе такого обучения учащиеся могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями, анализируют и обобщают факты, информацию; творчески подходят к использованию этих знаний [2].

Особое значение на наш взгляд приобретает такая учебно-познавательная деятельность учащихся, которая носит творческий характер. Активизация творческой деятельности происходит в процессе исследовательского изучения проблемы, а также при самостоятельном ее решении. Творческий характер учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. «Исследовательский характер учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний» [2].

Внеклассная работа в рамках музыкально-педагогической деятельности также направлена на развитие познавательной активности учащихся. Следует подчеркнуть в этой связи значимость организации хоров, вокальных и инструментальных ансамблей и кружков.

Содержание программы кружка включает практическую направленность тем занятий. Основой обучения является развитие мышления учащихся, формирование их творческой, познавательной деятельности, самостоятельного подхода в решении различных задач. Учащиеся чаще всего активно и с удовольствием занимаются в различных музыкальных кружках, участвуют во внеклассных мероприятиях, а также добиваются высоких результатов на городских смотрах и конкурсах.

Таким образом, для активизации познавательной деятельности учащихся на современных уроках музыки актуально использовать:

- учебно-творческие задания, ориентированные на личностный подход к учащимся;
- дидактические игры, театрализованный подход, музыкальные викторины, тесты и ребусы;
- различные формы уроков: музыкальные путешествия, уроки-драматизации, уроки-дискуссии, уроки-диалоги;
- компьютерные технологии и средства мультимедиа;
- межпредметные связи, что позволяет почувствовать практическую направленность уроков музыки искусства, их связь с жизнью.

Особый интерес в музыкальном образовании на современном этапе проявляется к творческой деятельности детей, так как ее результатом, на наш взгляд, станет воспитанная творческая личность, способная к самопознанию и самоактуализации. Кроме того, включение в процесс обучения разнообразных современных видов деятельности окажет существенное влияние на повышение уровня сформированности музыкальной культуры детей.

Список цитированных источников:

1. Беликова, Е. В. Познавательная активность учащихся как инструмент обучения при реализации ФГОС в средней школе // Молодой ученый. – 2018. – №34. – С. 98–100.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 168 с.
3. Никитина, И. Н. Интерактивные формы обучения как средство творческого развития учащихся на уроках ИЗО / И. Н. Никитина [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pedsovet.pro/index.php?Itemid=70&catid=73:pedagogical-innovation&id. – Дата доступа: 28.12.18.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Щербина Н.Г.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В государственной политике Республики Беларусь сфера образования рассматривается как важнейший стратегический ресурс и основной фактор технологического прогресса и решения социально-экономических проблем. В настоящее время все больше утверждается современное понимание образования как социальной сферы жизни, создающей условия для развития личности обучающихся в процессе освоения ценностей национальной и мировой культуры.

Как показывает анализ научных источников, время учащихся состоит из трех составляющих: учебное время (школьные уроки, выполнение домашних заданий), внеучебное время (общественная работа, дежурства, участие в массовых мероприятиях) и свободное время (досуг, активный и пассивный отдых) [1, с. 3]. Учебное время ре-

гламентируется режимом работы школы, соответствует требованиям общества, соответствует нормативным документам.

Внеучебное время направлено на восстановление работоспособности учащихся, отдых от физической, умственной, эмоциональной нагрузки, перенесенной в учебное время, а также выполнения семейных, трудовых и иных обязанностей, санитарно-гигиенических и физиологических потребностей. Поведение человека в свободное время обусловлено уровнем развития его физических и духовных потребностей, умением его рационально организовать, правильно спланировать свой день, распределив время для труда и отдыха, его интересами, способностями и возможностями. Исходя из этого к организации свободного времени, к подбору занятий нужно относиться ответственно, чтобы оно не обернулось пустой тратой времени.

Многообразные виды деятельности школьников в рамках свободного времени (отдых, самообразование, творчество и т.д.) способствуют освоению социального опыта и выработке у подрастающего поколения собственных ценностных ориентаций. Пятидневная учебная неделя, определение шестого дня как времени для внеклассной учебной работы и занятий по интересам учащихся ориентируют педагогов на организацию различных видов деятельности школьников, удовлетворение и обогащение запросов учащихся в желаемом общении, творческом самовыражении, переживании успеха, на развитие их потребностей и задатков.

Организации свободного времени как фактора личностного развития детей в условиях дополнительного образования целесообразна и эффективна только при выполнении следующих педагогических условий: системность, которая включает разнообразную познавательную и практическую деятельность, отвечающую возрастным особенностям, интересам и запросам учащихся; обязательное содержание элементов общественно полезного труда, отдыха и развлечений; развитие интерес к различным видам труда, профессиям; стимулирование пробы сил в избранной сфере деятельности; гармоническое сочетание индивидуальной и коллективной деятельности, развивающее самостоятельность для обеспечивания самоутверждения, самореализации детей, способствование их формированию как личности; базирование на добровольности в выборе уровней проведения, предоставление возможности перемены вида деятельности, кружка, объединения и т.п.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, система образования делится на *основное* и *дополнительное*. Основное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования. Дополнительное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования [2, с. 13 - 14].

Различия общего и дополнительного образования рассмотрены в таблице 1.

Таблица 1 – Различия общего и дополнительного образования

Общее образование	Дополнительное образование
школьное образование обязано ориентироваться на достижение образовательных стандартов	в условиях дополнительного образования дети обучаются главным образом «по интересам»
используются стандартные учебные программы, адаптированные учителем	использование авторских учебных программ
индивидуализация обучения осуществляется со стороны учителя	реализуется свободный выбор учащимся вида занятий и педагога

Дополнительное образование детей является важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном обществе. Оно

социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка .

Кроме того, дополнительное образование, помимо обучения, воспитания и творческого развития личности, позволяет решать ряд других социально значимых проблем: нравственное и физическое совершенствование личности, духовное и эстетическое развитие школьников, их самореализация и социальная адаптация, формирование здорового образа жизни, профилактика безнадзорности, правонарушений и других асоциальных проявлений среди детей и молодёжи.

Дополнительное образование как практикоориентированное осуществляется специалистами, что обеспечивает его разносторонность, привлекательность, уникальность и результативность. Гибкость дополнительного образования как открытой социальной системы позволяет обеспечить условия для формирования лидерских качеств, развития социального творчества, формирования социальных компетенций.

Принципиальное отличие дополнительного образования от общего заключается в том, что, благодаря отсутствию образовательных стандартов, работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания-умения-навыки) из цели обучения в средство развития способностей учащихся – физических, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Целью в этом случае становится создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало.

Учреждения дополнительного образования (центры детей и молодёжи, центры творчества, центры дополнительного образования и т.д.) Республики Беларусь имеют широкий спектр образовательных, художественно-творческих, культурно-досуговых, технических, спортивных и других предметных областей. В зависимости от кадровых, материально-технических, финансовых и других возможностей каждое учреждение дополнительного образования определяет свой спектр предлагаемого предметного содержания дополнительного образования.

В настоящее время роль системы дополнительного образования в развитии культуры свободного времени подрастающего поколения существенно возрастает. Учреждения дополнительного образования призваны решить важнейшую социальную задачу, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые обеспечат их устойчивое личностное саморазвитие и самореализацию в будущей жизни, приобщение к культуре, общественную активность, общение по интересам и др. [3, с.38].

Анализ практики работы учреждений дополнительного образования детей в Беларуси позволили выявить их отличительные черты:

– создание условий для свободного выбора каждым школьником образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;

– многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;

– личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;

– личностно-ориентированный подход к детям, создание «ситуации успеха» для каждого. В центре дополнительного образовательного процесса находится конкретный ребенок, саморазвитие его личности и индивидуальности.

Таким образом, система учреждений дополнительного образования как ни одна из сфер воспитания обладает огромным потенциалом в плане: приобщения детей к общечеловеческим и национальным ценностям; формирования эстетического вкуса, раз-

вития чувства прекрасного; привития подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности, и что, особо важно для нашего исследования – формирование у воспитанника ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

Список цитируемых источников:

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг. // Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 22 февраля 2016г. № 9. – Минск, 2016. – 47 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://edu.gov.by/page-14301. – Дата доступа: 01.09.2017.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 254 с.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг. // Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015г. № 82. – Минск, 2015. – 39 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=6. – Дата доступа: 01.09.2017.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИОЛОНЧЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КИТАЯ

Ян Цзина, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

С конца XIX в. начинает отсчет своего существования российская виолончельная школа. Развитие виолончельной педагогики зависело, прежде всего, от изменения роли виолончели как солирующего инструмента и наличия литературы для нее. В XIX веке эта роль была еще относительно невелика, хотя уже существовали прекрасные традиции не только ансамблевого, но и сольного исполнительства. Профессия виолончелиста в то время ещё не считалась сольно-концертной. В конце XIX – начале XX вв. в России это удалось лишь всего К.Ю. Давыдову и А. В. Вержбиловичу [2]. В России большой известностью пользовались такие виолончелисты, как Альфред фон Глен, С.М. Козолупов, С.Н. Кнушевицкий, М.Л. Ростропович, Н.Н. Шаховская, Н.Г. Гутман (Табл. 1).

Таблица 1 – Московская и Ленинградская виолончельные школы

Виолончельная школа	Студенты
С.М. Козолупова (Московская консерватория)	М.Ростропович, Г.Козолупова, С.Кнушевицкий, В.Берлинский, В.Фейгин, Н.Шаховская
С.Н.Кнушевицкого (Московская консерватория)	М.Хомицер, Е.Альтман и др.
М.Л.Ростроповича (Московская и Ленинградская консерватории)	Н.Шаховская, Н.Гутман, К.Георгиан, М.Абрамян, Т.Габарашвили, Ю.Фалик, С.Попов

Подготовка учителей музыки в начале XX века осуществлялась также в среднем звене музыкального образования. Был создан инструкторско-педагогический техникум имени Октябрьской революции (сейчас – Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке); в музыкальном техникуме при Московской государственной консерватории было открыто отделение общего музыкального воспитания. Эти учебные заведения осуществляли подготовку кадров для инструкторско-

педагогического (музыкально-педагогического) факультета Московской консерватории и послужили прообразами будущих музыкально-педагогических училищ (колледжей).

В Беларуси кафедра струнных смычковых инструментов существовала с момента открытия Белорусской государственной консерватории (Белорусская государственная академия музыки) в 1932 году. В разные годы на кафедре работали такие преподаватели по классу виолончели, как М. Орлов, М.А. Калужский, О.В. Родевич, Ю.В. Рожковская, А.П. Стогорский; старшие преподаватели А.В. Афанасьев, А.К. Власов, Л.А. Зимовина; доценты С.И. Мадорский, Е.Н. Фещенко, Н.В. Шпенёва; профессора Е.Л. Ксаверьев, В.П. Перлин, Б.Г. Скобло, Н С. Щербаков. Звание заслуженного артиста РСФСР получил А.П. Стогорский. Также этого высокого звания были удостоены В.П. Перлин и Б.Г. Скобло [1]. Большое влияние на развитие белорусской школы виолончели оказал В.П. Перлин, который является художественным руководителем оркестра, подготовил много талантливых исполнителей на виолончели. Его деятельность способствовала развитию и укреплению связей белорусских преподавателей музыки и исполнителей с их зарубежными коллегами.

В Китайской Народной Республике виолончель также пользуется большой популярностью. По мнению профессора Центральной консерватории Китая Намула, китайская публика любит посещать концерты виолончельной музыки, ей нравится сам звук этого инструмента. Дети с раннего возраста мечтают обучаться на виолончели. Виолончельные мастер-классы проводятся по Центральному телевидению по всему Китаю и рассчитаны на все уровни владения инструментом (от первых шагов до высокого профессионального уровня) [3].

Чжу Ибин популяризирует виолончель и классическую музыку в Китае, читает лекции в разных провинциях и учреждениях образования. Он справедливо полагает, что китайский народ – самая подходящая группа людей для того, чтобы ценить камерную музыку из-за китайского исторического происхождения. Он основал ансамбль китайских филармонических виолончелистов, который проводит туры по всей стране [4].

Ван Лиан Сань время своей работы в Центральной консерватории создал программу для обучения игре на виолончели. Он добился плодотворных результатов в подготовке учебных материалов, создал многих произведений для виолончели в китайском стиле. Западный музыкальный инструмент виолончель зазвучал в китайском стиле [5].

Таким образом, русская школа виолончели имеет самые давние традиции в развитии этого направления музыкального искусства. Она оказала значительное влияние на зарождение и развитие белорусской виолончельной школы. Хотя школа виолончели в Китае зародилась сравнительно недавно, сейчас этот музыкальный инструмент в стране пользуется популярностью. Поэтому появляются педагоги и исполнители, которые оказывают значительное воздействие на распространение игры на виолончели в Китае.

Список цитированных источников:

1. Кафедра струнных смычковых инструментов / Белорусская Государственная Академия музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bgam.edu.by/structure/departments/detail.php?ID=172. – Дата доступа: 18.10.2018.
2. Федорович, Е.Н. История музыкального образования: учеб.пособие / Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2003. –110 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kursak.net/e-n-fedorovich-istoriya-muzykalnogo-obrazovaniya/.– Дата доступа: 21.09.2018.
3. 娜木拉 / Baidu 百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://baike.baidu.com/item/%E5%A8%9C%E6%9C%A8%E6%8B%89/2627199?fr=aladdin. – Дата доступа: 21.09.2018.
4. 朱亦斌 /Sougou 百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://baike.sogou.com/v7049798.htm?fromTitle=%E6%9C%B1%E4%BA%A6%E5%85%B5. –Дата доступа: 21.09.2018.
5. 王连三 / Baidu 百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://baike.baidu.com/item/%E7%8E%8B%E8%BF%9E%E4%B8%89/3352228. –Дата доступа: 20.09.2018.

ЧАСТЬ V
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бущик Е.А., студентка 4 курса
(г. Минск, Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники)
Научный руководитель – Славинская О.В., канд. пед. наук, доцент

Здоровое поколение – одно из главных достижений любой нации. Так и для нашего государства одним из главных национальных приоритетов является здоровый и образованный человек. От состояния здоровья человека как гражданина зависит здоровье всей нации, а значит ее благосостояние и инновационное развитие. Стратегическое значение здоровья белорусского народа неоднократно подчеркивал Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко: «У населения необходимо сформировать навыки культуры здоровья, начиная с образа жизни, правильного питания, отказа от курения и алкоголя» [1].

Одним из приоритетных направлений деятельности белорусского государства является создание условий для формирования, сохранения и укрепления здорового образа жизни (ЗОЖ) подрастающего поколения. На сегодняшний день подростки и молодежь, так и населения в целом в большей степени относятся безответственно к своему здоровью и здоровью окружающих; низок уровень восприятия проблем здоровья как личностно значимых; недооценивается роль здоровья населения для социально-экономического развития страны и для выживания нации. Многие подростки имеют неточное и неполное представление о сущности здоровья человека и его аспектах, о факторах, определяющих здоровье, о компонентах здорового образа жизни.

Следовательно, особую актуальность приобретает задача формирования культуры ЗОЖ у подростков, поскольку здоровье будущих специалистов, как носителей культуры общества, представляет собой социальную ценность, пример гражданской позиции по организации здоровьесозидающей жизнедеятельности человека высоко интеллектуального труда.

Процесс формирования здорового образа жизни будет эффективным при условии, если:

– учитывать основные особенности обучающихся;
– создавать условия для формирования здорового образа жизни;
– применять на практике различные программы, направленные на формирование здорового образа;
– совместными усилиями педагогов, социологов, психологов и других специалистов проводить профилактику вредных привычек.

Только в комплексе принятые меры, направленные на формирование здорового образа жизни, впоследствии произведут положительное воздействие на социальное самочувствие, интеллектуальный, профессиональный, генетический потенциал учащихся. Проанализировав психологические условия воспитания и формирования ЗОЖ мы выявили следующее:

В основу воспитания как здорового образа жизни должны быть положены три основные идеи:

1. Суть и содержание, конечная цель и результат здорового образа жизни – триединство: гармония тела, торжество духа, ясность ума. В воспитательном процессе это можно считать целью: самовоспитания педагога и организации воспитательного процесса с учащимися, инструментовки самовоспитания учащихся.

2. Педагог сам должен быть поборником идеи здорового образа жизни, сам находиться в постоянном движении к идеалам гармонии тела, духа и ума; сам жить и творить свою педагогическую деятельность по законам истины, добра и красоты.

3. Идеи и методика здорового образа жизни должны пронизывать всю систему воспитательной работы с обучающимися, коллегами-педагогами, родителями и вообще со всеми людьми, с которыми он соприкасается. Это поднимает воспитательный процесс (специально организованный, формальный) до уровня счастливой совместной жизнедеятельности, которая только и способна инструментовать воспитание как создание позитивных условий для самоактуализации личности и педагога, и его воспитанников [2], [3].

В государственных учебных программах по физической культуре для учащейся молодежи все замыкается на уровне физической подготовки. Отсутствует указание на необходимость формирования ЗОЖ, т.е. умение правильно питаться, соблюдать режим дня, применять гигиенические и закаливающие процедуры, избирать для конкретного случая правильный комплекс упражнений, определять рациональную последовательность и дозировку их выполнения, и многие другие компоненты ФК.

Поэтому, чтобы привлечь интерес учащихся к физической культуре, было разработано воспитательное мероприятие «Игровые виды спорта». Игра направлена на привлечение студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом, а также повышение уровня их физкультурных знаний. Игровая деятельность мероприятия способствует познавательной активности учащихся, развитию личности, при этом несет в себе развлекательный характер.

Непосредственная цель нашего мероприятия – формирование позитивного отношения учащихся к здоровью и привлечение их интереса к физической культуре и спорту. Именно ее достижение анализируется по окончании проведения мероприятия.

Предполагаемая структура мероприятия следующая:

1. Краткая беседа о спорте, игровых вида спорта, о необходимости занятий физкультурой и спортом для поддержания здоровья.
2. Реализация игровых техник в сопровождении медиапрезентации:
   – деление класса на группы (команды);
   – задание 1 «Угадай фильм»;
   – задание 2 «Спина к спине»;
   – задание 3 «Разгадай филворд»;
   – задание 4 «Правда или Ложь»;
   – задание 5 «Кокпар».
3. Подведение итогов игры.
4. Проведение рефлексии мероприятия (занятия).

Представим используемые игровые техники подробнее.

Деление класса на команды проводим следующим способом. Перед началом занятия ребята выбирают для себя фигуру: квадрат или сердечко. Общее количество фигур ограничено количеством учащихся в классе, количество фигур каждого вида – половиной от них. Нам нужны примерно одинаковые по количеству команды, но небольшое превалирование членов одной из них не повлияет на проведение мероприятия. Перед началом игры просим ребят пересесть в соответствии со своим выбором (соби-

раем команды вместе). Квадраты и сердечки представляем различного размера, можно и различного цвета. Это необходимо для самоорганизации команд. Просим поднять квадратики и сердечки, сравнить их. У кого самый большой элемент – тот является капитаном команды. Команды могут выбрать для себя название, а могут использовать в названии уже выбранную при делении фигуру.

Все последующие техники реализуются вместе с презентацией.

Задание 1 – «Угадай фильм». От каждой команды требуется по участнику для одного вопроса слайда медиапрезентации. На слайде будет представлен кадр из фильма. Фильм выбирается непосредственно связанный со спортом. Кто первый из отобранных участников поднимет руку, тот отвечает. Если он отвечает неправильно, то возможность ответа передается другому из выбранных для этого раунда участников. За правильный ответ участника команде начисляются баллы.

По окончании первого задания подводятся итоги и объявляется имя лидирующей команды.

Задание 2 – «Спина к спине». Почему «спина к спине»? В эту игру должны одновременно играть две команды. Когда участники команд показывают слово (для обоих команд оно одинаковое и делается это одновременно), они должны стоять спиной к друг другу.

Капитан отгадывает слова, которые показывает команда. Для демонстрации засекается время – 3 минуты. Обычно одно слово показывает один участник команды. Но могут быть исключения. Важно, чтобы один учащийся не показывал все слова. В этом задании должна максимально участвовать вся команда. За правильно угаданное слово команде насчитываются баллы. По результатам второго задания подводятся итоги и объявляется имя лидирующей команды.

Слова для угадывания могут абсолютно любыми, но имеющие отношение к спорту (например, баскетбольный мяч, скакалка, гиря, сетка, травма, фехтование, секундомер, тренажер, финиш и т.д.)

Задание 3 – «Разгадай филворд». Размещен филворд на слайде медипрезентации (Рис. 1), но может быть выдан каждой команде в распечатке. Побеждает в этом задании та команда, которая разгадает филворд быстрее другой. Разгаданный филворд представлен на рисунке 2. За данное задание победившей команде добавляется балл за каждое правильно угаданное слово в филворде.

А	Р	К	Л	Л	К	О	К	У	А	Б	О	Р	Е	Ь
Ф	А	А	Ю	О	В	Р	Ы	В	Ф	И	Н	Е	Н	Р
О	М	К	Ш	Т	К	Л	О	К	Н	Т	Т	Л	Е	А
Н	О	П	К	Е	О	Б	Х	С	Е	И	А	О	Н	Б
А	Д	Б	О	С	С	З	А	У	С	Б	Т	Н	Т	Р
Ч	А	У	К	Ь	Т	А	М	Д	Ь	Я	Р	Е	Н	Е

Рисунок 1 – Филворд

Рисунок 2 – Филворд с ответами

Задание 4 – «Правда или ложь». Всем участникам предлагаются высказывания. Обучающимся необходимо определить верно утверждение или нет. За правильный ответ команде начисляется 1 балл. Желающие дать ответ поднимают руку. Отвечает тот, кто поднял ее первым.

Задание 5 – «Кокпар». Включает в себя 2 задания.

Первое. Каждой команде необходимо по очереди назвать как можно больше видов спортивной одежды. Побеждает та команда, которая назовет хоть на один больше. Право начать предоставляется команде, одержавшей победу в первом туре. Возможные ответы: кроссовки, майка, футболка, борцовка, гетры, бейсболка, трико и т. п.

Второе. По смыслу аналогично первой. Но здесь нужно назвать как можно больше видов спортивного инвентаря. Возможные ответы: теннисный мяч, лыжи, ворота, бита, баскетбольные кольца, волейбольная сетка и т. п.

Пока идет подсчет баллов, обучающимся раздаются листочки для прохождения рефлексии. Вопросы для рефлексии:

1. Довольны ли Вы тем, как прошло занятие?
2. Было ли Вам интересно на занятии?
3. Сумели ли Вы получить новые знания?
4. Были ли Вы активны на занятии?
5. Смогли ли Вы показать свои знания, достижения, высказать свое мнение?

В конце мероприятия объявляется команда-победитель.

Воспитательное мероприятие не даст возможности переубедить всех обучающихся в необходимости занятий спортом. Но он поможет задуматься, обсудить с одноклассниками возможность «поиграть», поучаствовать в соревнованиях, оценить отношение друзей, лидеров класса к спорту, их достижения, сравнить со своими достижениями и сформировавшимся отношением. И после всего этого – принять правильное решение. Поэтому такое воспитательное мероприятие станет своеобразным «толчком» в формировании и реализации программы действий конкретной подростковой или молодежной среды [4].

Список цитированных источников:

1. Стенограмма Послания Александра Лукашенко к белорусскому народу и Национальному собранию / Белорусское телеграфное агентство [Электронный ресурс].– Режим доступа: https://www.belta.by/. – Дата доступа: 24.01.2019.
2. Психологические условия воспитания полезных и преодоления вредных привычек у обучающихся СПО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://trud.bobrodobro.ru/9655. – Дата доступа: 25.01.2019.
3. Три основные идеи здорового образа жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lektsii.org/3-21373.html. – Дата доступа: 25.01.2019.
4. Славинская, О. Дидактические материалы и методика проведения воспитательного мероприятия «Игровые виды спорта» / О. Славинская, Е. Бущик // Международный научно-популярный журнал «Мастерство online». – 2018. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=3229. – Дата доступа: 28.01.2019.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Дуброва Д.Ю., студентка 1 курса
(г. Витебск, УО «ВГАВМ»)
Научный руководитель – Девятых С.Ю., канд. психол. наук, доцент

Мотивационная сфера современного студента ВУЗа очень сложная структура; ее становление происходит главным образом в школьном детстве, однако то, какой она станет, зависит и от воспитательного воздействия родителей и учителей, от окружающей среды в целом. То, что она различна у разных индивидов – очевидно. Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной, поскольку мотивация является одним их ведущих факторов успешного обучения. Неадекватность мотивов учебной деятельности части из этих студентов может быть причиной их неуспеваемости, соответственно совершенствование процесса вузовского обучения может быть направлено и на мотивационно-ориентированное звено учебной деятельности студентов [2].

В отечественной психологической науке доминирует убеждение в том, что мотивация человека в целом детерминирована социальными факторами, она выражает особенности его личности как социального феномена (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов и др).

Так Б.Г. Ананьев полагал, что личностные особенности представляют собой психологические эффекты социального развития человека, психологическим результатом активного включения человека в различные системы социальных отношений. Результатом этого развития выступает социальная зрелость человека, которая не появляется у человека неожиданно и сразу. Автор указывал на то, что люди отличаются друг от друга неодинаковой способностью совершать высокоморальные поступки и крупномасштабные по своему социальному значению деяния [1]. Здесь закономерно встает вопрос: как соотносится тот или иной уровень социальной зрелости студента с доминирующими у него мотивами учебной деятельности?

В этой связи целью настоящего исследования выявление наличие или отсутствие зависимости между мотивацией учебной деятельности и уровня социальной зрелости у студентов ВУЗа.

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование в УО ВГАВМ среди студентов 1 курса. В исследовании принимали участие 83 человека (28 юношей и 55 девушек) в возрасте 17-18 лет.

В качестве инструмента исследования применялись следующие методики:

– методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной, включающая три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею;

– аутоаналитический опросник зрелости личности В.А. Ананьева.

Различия устанавливались при помощи U-критерия Мана-Уитни (Табл. 1).

Таблица 1 – Показатели испытуемых по опроснику социальной зрелости, балл

Уровни зрелости	Юноши	Девушки
Ниже среднего – 1	83,3±57	81,3±3,2
Средний – 2	99,3±6,4	97,9±5,4
Всего, N =	28	55

Показатель социальной зрелости у юношей: 21,4 % имеют уровень ниже среднего, 78,6% средний уровень социальной зрелости. У девушек 29,1% имеют уровень ниже среднего, 70,9% имеют средний уровень социальной зрелости.

Результаты исследования мотивов учебной деятельности показали, что мотив «получение диплома» у юношей составляет 35,8% , в то время как у девушек этот же мотив составляет 50,9%. Мотив «приобретение знаний» у юношей – 39,2%, у девушек – 30,9%. Мотив «овладение профессией» у юношей составил 25%, у девушек этот мотив составил 18,2%.

Корреляционный анализ показал, что у юношей показатели по шкале «социальная зрелость» положительно коррелирует с таким мотивом, как «овладение профессией» ($z = 5,44$; $p < 0,01$), а у девушек с мотивом «приобретение знаний» ($z = 0,362$; $p < 0,01$).

В этой связи можно говорить о том, что уровень социальной зрелости личности и мотивы учения у студентов связаны между собой. Хотя связь эта имеет гендерные различия, но в целом можно говорить о том, что чем выше социальная зрелость личности студента, тем в большей степени он руководствуется внутренними мотивами (Табл. 2).

Таблица 2 – Показатели мотивов учения юношей с разным уровнем социальной зрелости, балл

Доминирующий мотив учения	Уровень социальной зрелости[1]		U	P <
	1	2		
Приобретение знаний	7,8	7,3	48	0,236
Овладение профессией	4,1	5,4	32	0,043
Получение диплома	5,3	4,2	35	0,098

Как видим, группы юношей достоверно различаются на уровне $p < 0,05$ по представленности такого мотива, как «овладение профессией» и на уровне тенденций $p < 0,1$ представленностью такого мотива, как «получение диплома». Для доказательства данного положения мы сравнили мотивы учения у испытуемых с разным уровнем социальной зрелости (см. табл. 2.3 и 2.4).Различия устанавливались при помощи U-критерия Мана-Уитни (Табл. 3).

Таблица 3 – Показатели мотивов учения девушек с разным уровнем социальной зрелости, балл

Доминирующий мотив учения	Уровень социальной зрелости[2]		U	P <
	1	2		
Приобретение знаний	4,5	5,7	192	0,48
Овладение профессией	5,1	4,9	300	0,828
Получение диплома	6,4	5,4	224	0,078

Как видим группы девушек, выделенные по уровню развитости социальной зрелости, различаются в таких мотивах учения как «приобретение знаний» ($p < 0,5$) и на уровне тенденций «получение диплома» ($p < 0,1$).

Оценивая полученные результаты в целом можно говорить о том, что юноши и девушки со средним уровнем социальной зрелости, в отличие от испытуемых с уров-

[1] 1 – уровень социальной зрелости ниже среднего, 2 – уровень социальной зрелости средний
[2] 1 – уровень социальной зрелости ниже среднего, 2 – уровень социальной зрелости средний

нем зрелости ниже среднего в большей степени показывают такие мотивы учения как «приобретение знаний» (девушки) и «овладение профессией» (юноши), а испытуемые с уровнем социальной зрелости ниже среднего (и девушки, и юноши) в большой степени показывают такой мотив учения как «получение диплома».

Таким образом, испытуемые – студенты с большим уровнем социальной зрелости показывают более «зрелую» внутреннюю мотивацию учения в ВУЗе.

Список цитированных источников:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
2. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

ЛИБЕРАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ 1860–1870-Х ГГ.: ОБРАЗЫ И ОЦЕНКИ НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Калмыкова Н. С., магистрант
(г. Новосибирск, НГПУ)
Научный руководитель – Хлытина О. М., канд. пед. наук, доцент

На переломе XX и XXI вв. произошла грандиозная трансформация системы международных отношений, связанная с распадом Советского Союза: для постсоветских государств обозначились два противоречивых политических вектора развития. С одной стороны, прозападный – глобализационный; с другой – интеграционный. Россия, опираясь в своем развитии на интеграцию практически во всех социально-политических сферах жизни с Республикой Беларусь, зачастую не рассматривает единую историческую платформу как элемент создания прочных и обоснованных взаимоотношений, а между тем современное развитие этих стран предопределено общими историческими ситуациями, где доминантой являются периоды социально-экономических преобразований.

В понимании значения периодов реформирования в истории страны и жизни людей, их последствий, оказавших определенное влияние на социально-экономическую составляющую определенного круга стран, формировании объективного взгляда на события эпохи, большую актуальность на сегодняшний день приобретает изучение роли либеральных реформ 1860-1870-х гг. в сознании представителей большинства республик бывшего СССР.

В частности, это республики, выбравшие приоритет в интеграционном с Россией векторе развития. Одной из таких республик и является Беларусь, этапы союзного строительства с которой начались с Соглашения от 20 июля 1992 г. о формировании межгосударственных хозяйственных структур как основы рационализации хозяйственных связей и стабилизации крупномасштабного производства и окончательно были закреплены в Договоре о создании Союзного государства [7].

Обращение внимания на сопоставление интерпретаций и оценок некоторых исторических событий в системах образования России и Беларуси позволит избежать субъективных, фальсифицированных интерпретаций роли определенных исторических личностей в целостном историческом процессе, а также будет способствовать сохранению исторической памяти.

Стоит отметить, что и Российская Федерация, и Республика Беларусь в настоящее время находятся на пути обновления содержания, структуры и технологий исторического образования, что в законодательном плане нашло отражение в реализации положений ФГОС и содержании ИКС, где приоритетом признается гуманизация школьного образования [6]. По своей сути, системы образования двух стран отошли от опоры на советское обучение, и на данный момент представляют собой самостоятельно переосмысленное историческое прошлое, которое объединяет деятельностное начало на пути формирования фундаментальности и системности исторического знания. Несмотря на это, Беларусь и Россия в определенной степени имеют задатки общего исторического образования, а также единого концепта в его преподавании.

Сравнивая структуру современных учебников с советскими, отдельное внимание стоит обратить на процесс минимизации значимости учебника в формировании панорамной исторической картины мира школьников. При этом структура современных учебников истории, по сравнению с советскими, в целом осталась прежней, но переориентировалась на *самостоятельную комплексную работу* учащихся с представленными материалами, т. к. единицей содержания школьного курса истории не может выступать отдельный исторический факт или эпизод истории.

Проанализируем пять официально утвержденных школьных учебников по истории для 8 и 8-9 классов в Беларуси и России соответственно, обратив особое внимание на методику и содержание изложения исторических фактов в определенных исторических ситуациях. Рассмотрим тему «Либеральные реформы 1860-1870-х гг. в России».

В основе реконструкции данной исторической ситуации наиболее перспективным вариантом сравнения нам видится системный анализ тематических параграфов учебника по линии «дидактические единицы – историографический материал – особенности представления единиц темы». Полученный комплексный срез представления образов и оценок даст возможность судить о позиционировании «общих» исторических тем в современных системах образования России и Беларуси, а также выявить перспективы их «сближения» как точек опоры «общей» истории.

Авторами белорусского учебника Всемирной истории является В.С. Кошелев [2], истории Беларуси – С.В. Панов [3]. С позиций отечественной истории нами был проанализированы учебники истории России Н.М. Арсентьева и А.А. Данилова издательства «Просвещение» [1], Л.М. Ляшенко издательства «Дрофа» [4], а также А.Н. Сахарова в соавторстве с А.Н. Бохановым издательства «Русское слово» [5], в курсе же Всемирной истории отечественные учебники данную тему не рассматривают.

Стоит обратить внимание, что либеральные реформы 1860-1870-х гг. в России в соответствии с историко-культурным стандартом Республики Беларусь изучаются в курсе истории 8-го класса, а в соответствии с историко-культурным стандартом Российской Федерации период Новой истории вт. пол. XIX-нач. XX в. подлежит изучению в 8 и 9 классах в зависимости от программы.

В первую очередь, определяя объем данной темы в курсе истории, отметим, что периоду правления Александра II белорусские авторы уделяют около 10% от всего объема тематического планирования изучения курса Новой истории, а отечественные – менее 3%.

Анализируя представленные учебники с методической точки зрения отдельное внимание стоит обратить на использование различного рода историографических текстов как средства формирования критического восприятия информационного потока в сознании учащихся и методическому аппарату учебника, предназначенного для реализации системно-деятельностного подхода.

Историографический материал, представленный в виде иллюстраций, текстов исторических источников, визуализированный графически, а также материал для дополнительного чтения и работы с ним достаточно объемно представлен в каждом из данных из-

даний. Но стоит отметить, что *вопросы и задания* для работы с текстом параграфа в белорусском учебнике В.С. Кошелева [2] и С.В. Панова [3] позволяют вступать учащимся в «живой диалог» с учебником на протяжении всей работы с параграфом, а отечественная методика формирования учебника более ориентирована на представление вопросов и заданий на этапе рефлексивной работы с закреплением изученного материала.

Далее, авторы учебника истории Беларуси не сочли нужным, говоря о либеральных реформах Александра II в России, визуализировать его *образ*. Между тем, все вышеупомянутые авторы обращаются к данной персоналии, пусть и мимолетно, но затрагивая основные вехи его биографии, которые в учебнике В.С. Кошелева взаимосвязаны с причинами проведения реформаторского курса [2, с. 111 – 112].

Примечательно, что авторы практически всех линеек учебников (за исключением белорусского учебника В.С. Кошеля) приводят в публикуемом иллюстративном ряду картину «Чтение Манифеста крестьянам», а также факсимильное изображение титульного листа данного Манифеста (в учебнике С.В. Панова оно заменено на первый лист газеты «Мужицкая правда»).

Касаясь *содержательного анализа* данных учебников, стоит отметить, что каждая группа авторов выделяет дифференциальный слой предпосылок проведения реформ, но их объединяет выделение отсталости Российской империи и стремление избавиться от феодальных пережитков как основную концепцию проведения реформ.

Авторы всех изданий показывают большое значение крестьянской реформы, но С.В. Панов (вполне логично) делает уклон на *региональный компонент* и в число ключевых персоналий темы вводит национальные имена – К. Калиновский, Ф. Рожанский, В. Врублевский, К. Альхимович, З. Минейко, М.О. Коялович [3].

Кроме того, учебник издательства «Русское слово» единственный из перечисленных, упоминает о значении роли министра финансов М. Х. Рейтерна для социально-экономического развития Российской империи, причем на двух диаметрально противоположных уровнях «государство-личность» [5, с. 160-162].

Говоря о *значении и последствиях* либеральных реформ 1860-1870-х гг. авторы Всемирной истории обращаются к курсу «контрреформ» Александра III, отмечая, что вместе со смертью в марте 1881 г. Александра II закончилась эпоха «великих реформ» [2, с. 115-116]. С позиций белорусских авторов, одним из важных результатов либеральных реформ стало возникновение гражданских прав у народа и такого явления, как западноруссизм. Вместе с тем, для России результатом проведения «великих реформ» стало создание рынка свободной рабочей силы, промышленный подъем, становление машиностроительной промышленности, переход к капиталистическим формам хозяйства и оформление нового социального слоя – пролетариата. Помимо этого в стране резко встали и новые проблемы, одна из самых болезненных – малоземелье крестьян.

Противоречивый характер общественного движения в период буржуазных реформ – а в учебниках В.С. Кошелева и С.В. Панова применительно именно такое название, отечественные авторы более склоняются к употреблению в названии реформ эпитета «либеральные» - позиционируется с позиций незавершенности и предполагается для самостоятельной оценки учащимися при работе с «вопросами и заданиями» к тексту параграфа.

При рассмотрении данной темы к авторам С.В. Панову, С.В. Морозовой и А.В. Сосно возникает гораздо больше вопросов, чем получено ответов: непонятно, в чем заключалась суть либеральных реформ – ряд буржуазных реформ после отмены крепостного права в Российской империи рассматривается с позиции особенности их проведения [3, с. 66-68]. Но при этом, мимолетно упоминая о судебной и земской реформе, авторы упускают комплексность курса Александра II и умалчивают о реформах местного управления, городской, военной, а также реформах в области образования и просвеще-

ния. Это создает впечатление ограниченности социально-политической направленности курса и определяет логичный вопрос – почему данные реформы получили название «Великие»?

Так же, говоря об особенностях интерпретации и *оценки* либеральных реформ Александра II, учебник В.С. Кошелева является единственным, где дается прямая и однозначная оценка: «несмотря на ограниченность и незавершенность, реформы 1860-1870-х гг. имели положительное значение. Они создавали в стране условия для развития буржуазно-капиталистических отношений» [2, с. 115].

Еще одной особенностью изложения учебного материала является грамматическая составляющая, проявляющаяся в различном написании названий документов и реформ. Например, издательство «Дрофа» читает правильным написание словосочетания «университетский устав» строчными буквами, а «Русское слово» оппонирует написанием «Университетский» с прописной [4, с. 144-145; 5, с. 152].

Несмотря на отмеченные недостатки и характерные особенности представления материала, все вышеперечисленные учебники соответствуют современным требованиям: учебный материал изложен достаточно полно, грамотно и в соответствии с новейшими достижениями методической и исторической науки; в конце каждого параграфа и в «теле» текста выделены необходимые к запоминанию даты, термины и понятия; также учебники хорошо снабжены иллюстрациями, схемами и картинами, ориентированы по своему содержанию на региональный компонент. При этом значительным недочетом, создающим лакуны в общем историческом образовании школьников, является недостаточность или даже отсутствие атрибутивных подписей к иллюстрациям, особенно ярко проявляющихся в учебниках издательства «Просвещение».

Безусловно, изложение данного материала варьируется в зависимости от целей его представления, но имеет под собой определенную канву, с выделенными приоритетами в изложении и точками опоры, необходимыми для логичного и последовательного изучения материла. Следуя вызовам информационного общества и способствуя формированию образа своей страны в современном мире в сознании школьников, а также соответствуя тенденции интеграции систем исторического образования Российской Федерации и Республики Беларусь, особое внимание при содержательном и методологическим наполнении учебников истории стоит уделить ключевым историческим ситуациям, составляющим единый исторический фундамент этих стран.

Список цитированных источников:

1. История России. 9 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский, А.Я. Токарева; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2016. – 160 с.
2. Кошелев, В.С. Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX вв.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.С. Кошелев, Н.В. Кошелева, Н.В. Байдакова; под ред. В.С. Кошелева. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – 206 с.
3. Панов, С.В. История Беларуси, конец XVIII – начало XX в.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. обр. с рус. яз. обучения / С.В. Панов, С.В. Морозова, В.А. Сосно; под ред. В.А. Сосно; пер. на рус. яз. О.Р. Ермакович, В.М. Иванова. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – 159 с.
4. Ляшенко, Л.М. История России: XIX – начало XX в. 9 кл.: учебник / Л.М. Ляшенко, О.В. Волобуев, Е.В. Симонова. – М.: Дрофа, 2016. –351 с.
5. Сахаров, А.Н., Боханов А.Н. История России. XIX в.: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / А.Н. Сахаров, А.Н. Боханов. – М.: Русское слово, 2016. – 288 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408. – Дата доступа: 26.01.2019.
7. Договор о создании Союзного государства от 8 декабря 1999 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2000. – № 7.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ковалёва Т.Н., учащаяся 1 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М.Машерова)
Научный руководитель – Чикованова Е.А., преподаватель

Профессия педагога – особенная профессия. Поэтому подготовка учащихся к будущей профессиональной деятельности требует особенного подхода: создания целостной образовательной системы, способствующей комплексному, целенаправленному формированию профессиональных качеств. В данном вопросе нельзя ограничиваться вооружением будущих педагогов определенной суммой знаний. Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров предполагает формирование у учащихся нравственных, духовных качеств. Такие педагоги, как Н.Е. Щуркова, В.А. Сластенин, Л.Д. Столяренко, Н.В. Бордовская, в качестве необходимых профессиональных качеств педагога выделяют гуманизм, дисциплинированность, активную, деятельную позицию, трудолюбие, организованность, самообладание [1, с. 242-251]. К педагогической профессии, непосредственно к педагогу повышенные требования, это объясняется тем, что педагог оказывает значительное влияние на формирование растущей личности, на становление ее мировоззрения и идеалов [2, с. 39].

Мы считаем, что формированию профессиональных качеств будущего педагога способствует активное включение учащихся в педагогическую деятельность. В данном контексте речь идет не столько об учебной и производственной практике, сколько о получении опыта через деятельность, смежную с педагогической. В Оршанском колледже ВГУ имени П.М.Машерова таким видом деятельности выступает социальное волонтерство. Этот вид волонтерства стал неотъемлемой частью современной жизни, причем очень востребованной: волонтер всегда находится в гуще событий, он деятелен, активен, оказывает помощь и поддержку нуждающимся в них. Именно эти качества необходимы в профессиональной педагогической деятельности. Поэтому вопрос становления профессиональных качеств будущего педагога посредством участия его в волонтерской деятельности представляется нам актуальным. Основная проблема исследования видится в определении методов и приемов организации социальной волонтерской деятельности, способствующей эффективному формированию профессионально значимых качеств личности педагога.

В содержание социального волонтерства входит оказание добровольной помощи различным, нуждающимся в ней слоям населения, их поддержка и сопровождение на различных жизненных этапах. Проблему волонтерства в своих трудах рассматривают многие ученые: С.В. Алещенок, Е.С. Азарова, Л.В. Вандышева, С.В. Тетерский и др. В их работах определяются особенности организации волонтерской деятельности, пути привлечения в нее как можно большего количества людей, повышение эффективности организуемой волонтерской работы. Изучение методической литературы позволило сделать предположение о том, что волонтерская деятельность является средством реализации творческого потенциала личности, формирования активной жизненной позиции, развития нравственных ценностей, воспитания гуманного отношения к окружающим, т.е. средством формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов.

Материалом данного исследования выступает процесс формирования профессиональных качеств будущих специалистов в процессе организации волонтерской деятельности. В процессе работы использовались следующие методы: анализ методической литературы, исследование и обобщение опыта работы молодежного волонтерского отряда, анкетирование, наблюдение, анализ и сопоставление полученных результатов.

Первый волонтерский отряд «Оптимист» в Оршанском колледже ВГУ имени П.М. Машерова был создан в 1993 году, он насчитывал 18 волонтеров (что составляло 2,8% от всех учащихся колледжа), основное направление его работы – социальное волонтерство. По состоянию на 01.12.2018 г. социальным волонтерством охвачены 71,4% от всех учащихся колледжа.

Актуальность и значимость выбранного направления волонтерской деятельности объясняется тем фактом, что в Оршанском регионе функционируют государственное социально-педагогическое учреждение «Андреевский детский дом» и социально-педагогический центр; по состоянию на 01.09.2018 г. в Оршанском районе на государственном обеспечении находятся 550 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, кроме того, с начала 2018 года 40 детей признаны нуждающимися в государственной защите.

Деятельность волонтеров колледжа охватывает широкий спектр направлений:

– помощь в социализации детям-сиротам, детям, находящимся в социально опасном положении и нуждающимся в государственной защите;

– организация работы по физическому и умственному развитию названных категорий детей;

– формирование нравственных качеств детей;

– интеллектуальная поддержка;

– организация досуга детей;

– пропаганда культуры здорового образа жизни, профилактика различного рода зависимостей.

Разнообразие направлений способствует не только тому, что каждый желающий может найти применение своим знаниям и умениям, данный подход вырабатывает у волонтеров стремление к повышению своего профессионального уровня, умение ставить цель и избирать пути ее достижения, формирует сообразительность, быстроту реакции.

Для реализации широкого спектра направлений деятельности волонтерский отряд колледжа тесно взаимодействует со следующими государственными учреждениями Оршанского региона: отделением «Дети в беде», социально-педагогическим центром, детским домом, вспомогательной школой, центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, дошкольным центром развития ребенка. Организуют свою деятельность волонтеры колледжа как по запросам из государственных учреждений, так и по собственной инициативе: запросы заинтересованных лиц связаны, в первую очередь, с необходимостью сопровождения детей куда-либо, с оказанием помощи по благоустройству кабинетов, комнат, прилегающей территории. Процент мероприятий, проведенных волонтерами отряда по заявкам заинтересованных организаций, возрастает: если в 2000/2001 учебном году доля таких мероприятий составила 9,2% от всех проведенных мероприятий, то в 2017/2018 учебном году этот показатель 37,9%.

Независимо от того, кем инициировано то или иное мероприятие, при его проведении волонтеры колледжа всегда следуют девизу «Поделись теплом души своей». Проводимая работа благотворно влияет и формирует нравственные, моральные качества и у самих волонтеров, воспитывает гуманное отношение к нуждающимся в помощи, как следствие, и ко всем окружающим, вырабатывает выдержку, самообладание и стойкость.

Для того, чтобы волонтерство приносило пользу, деятельность отряда была целесообразной, необходимо выстроить определенную систему работы. Члены волонтерского педагогического отряда объединены в сектора, которые отвечают за конкретные направления работы:

– сектор контактов ответственен за установление взаимодействия с различными государственными организациями по направлениям деятельности, за согласование формата и времени проводимых мероприятий;

– сектор планирования составляет перспективный план деятельности отряда на учебный год и детальный ежемесячный план;

– технический сектор отвечает за подготовку и обеспечение проводимых мероприятий необходимыми средствами, инвентарем;

– сектор реализации идей, он самый многочисленный; члены сектора разрабатывают планы мероприятий, концепции проводимых акций, организуют реализацию их на практике.

Координирует работу всех секторов командир волонтёрского отряда.

Четкая структурированность деятельности волонтерского отряда вырабатывает у учащихся организованность, дисциплинированность, ответственность, умение работать в команде, умение ставить цель и искать пути ее реализации.

Одна из проблем, с которыми сталкиваются члены волонтёрского отряда колледжа, – это несоответствие между желанием помогать детям и имеющимися у волонтеров знаниями и умениями, как это сделать. Для устранения данного несоответствия в колледже было создано объединение по интересам «Лидер», занятия в котором проводит педагог-организатор учреждения образования. Учащиеся знакомятся с основами волонтерской деятельности, ее принципами, направлениями, эффективными приемами организации социального волонтерства. Все занятия несут практическую направленность, к их проведению привлекаются сотрудники заинтересованных организаций: сотрудники районного комитета ОО «БРСМ», отдела идеологической работы и по делам молодежи Оршанского райисполкома, члены администрации учреждений образования и общественных организаций. В процессе занятий данного объединения волонтеры приобретают организаторские качества, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

Сложившаяся в Оршанском колледже ВГУ имени П.М. Машерова система волонтерской работы приносит свои результаты не только нуждающимся в помощи волонтеров, но и самим участникам отряда. Проведенное изучение сформированности профессионально-психологических основ личности показало следующие результаты: среди 75 учащихся 1 курса педагогических специальностей колледжа высокого уровня не выявлено, средний уровень у 21 человека (28%), достаточный – у 48 человек (64%), низкий уровень – у 6 учащихся (8%). Результаты 75 опрошенных участников волонтерского отряда, обучающихся на 3 курсе, следующие: высокий уровень профессионально-психологических основ личности показали 61 человек (81,3%), средний уровень – 14 человек (18,7%), достаточного и низкого уровня не выявлено.

Проведенное анкетирование среди учащихся 1 и 4 курсов выявило, что среди 75 опрошенных учащихся 1 курса только 39 человек (52%) желают работать по получаемой специальности, среди 75 учащихся 4 курса этот показатель составляет 97 % (73 человека).

Среди ответов на вопрос анкеты «Что главное для вас в выбранной вами профессии?» у учащихся 1 курса преобладали следующие варианты: финансовая составляющая – 61 человек (81,3%), возможность учить других – 49 ответов (65,3%), люблю заниматься с детьми – 47 ответов (62,7%); у учащихся 4 курса ответы следующие: «учитель способствует развитию маленького человека» – 61 человек (81,3%), «профессия дает реальную возможность принести пользу другим» – 59 человек (78,7%), «хочу помогать детям познавать окружающий мир» – 59 человек (78,7%), «в выбранной профессии имеется для меня возможность проявить свои творческие способности» – 57 человек (76%).

Таким образом, результаты проведенного исследования продемонстрировали, что четко организованная в колледже работа в сфере социального волонтерства способствует формированию профессионально значимых качеств будущего педагога, способствует становлению социально активной личности.

Список цитированных источников:

1. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс/ И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1999. – 576 с.
2. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 37-44.

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ СИРОТ, ДЕТЕЙ ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Лаберко Е.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сёмкина И.А., старший преподаватель

Постинтернатное сопровождение детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей является важной и сложной задачей, стоящей перед обществом и государственными службами. Согласно статистическим данным, в Республике Беларусь всего детей 1730937 (18,2%). Из этого количества: детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей до 23 лет – 36004 человека; до 18 лет – 23955 детей (устроены в интернатные учреждения 5353, семейные формы устройства 18602); детей-сирот в возрасте от 18 до 23 лет – 12049 человек; в возрасте от 15 до 23 лет (обучающихся в учебных заведениях) – 7756 человек [1].

Постинтернатное сопровождение территориальными центрами социального обслуживания населения совместно с учреждениями образования помогает каждому конкретному выпускникуинтернатного учреждения успешно адаптироваться в обществе, получить профессию, трудоустроиться, решить вопрос с жильем. Основная цель такого сопровождения – интеграция выпускников детских интернатных учреждений в общество.

Изучить отношение специалистов, осуществляющих постинтернатное сопровождение детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к данному направлению социальной работы.

Базой исследования было выбрано УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж сельскохозяйственного производства» и ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска». Общее количество респондентов составило 55 человек (из них 34 сотрудников учреждения образования, 21специалистов по социальной работе ТЦСОН). Для реализации цели исследования использовались следующие методы: теоретический анализ учебной и научной литературы, анализ личных дел, анкетирование, методы математической статистики.

Многие российские и отечественные исследователи разрабатывают вопросы постинтернатного сопровождения детей-сирот, лиц из числа детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей: Н.Н. Авдеева, Е.Н. Алтынцева, Н.А. Залыгина, А.П. Лаврович, В.А. Маглыш, Л.И. Смагина, Т.И. Юферева и другие.

Основным нормативно-правовым документом является «Положение о постинтернатном сопровождении детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» утвержденное

постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 433 от 31 мая 2013года. Документ способствует формированию системного подхода в работе по подготовке детей указанной категории к выходу в самостоятельную жизнь и оказанию им помощи на этапе жизнеустройства после прекращения образовательных отношений. В нем четко определены цель, задачи, принципы и порядок организации постинтернатного сопровождения. Такжеотрегулированымеханизмы межведомственного взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения, установлен порядок обмена информаций о выпускниках, определена ответственность за координацию проводимой работы.

Стоит отметить, что постинтернатное сопровождение – это поддержка детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которая заключается в выстраивании оптимальных социальных отношений, оказании помощи данной категории детей в решении личностных проблем, в преодолении трудностей социализации на протяжении острого адаптационного периода.

Постинтернатное сопровождение призвано создать условия, способствующие актуализации проблемы обретения смысла жизни и прогнозирования жизненных перспектив, а также формированию компетенций, необходимых для принятия ответственного решения и самореализации в соответствии сним.

Молодые люди из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, являются группой риска, связанной с воспроизводством вторичного сиротства в отношении собственных детей. Так же ростом таких негативных социальных явлений, как тунеядство, алкоголизм, противоправное поведение. Выпускники государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, чаще своих сверстников оказываются жертвами или участниками преступлений с большим трудом устраиваются на работу, теряют принадлежащее им жилье, с трудом создают семью. Результаты ранее проведенных научных исследований показали, что сложности в самостоятельной жизни возникают и у выпускников замещающих семей. Сегодня перед системой защиты детства стоит задача подготовки к самостоятельному жизнеустройству и интеграции в общество детей, воспитывающихся во всех формах жизнеустройства [2, с. 7].

Постинтернатное сопровождение выпускников ведется специалистами социально-педагогической и психологической службы (СППС) и мастерами производственного обучения учебных групп учреждения образования. Разработаны алгоритмы работы, на которых основывается межведомственное взаимодействие учреждения образования по постинтернатному сопровождению исследуемой категории детей. Основываясь в своей работе на заявительном принципе, специалисты нередко узнают о трудной жизненной ситуации выпускников только тогда, когда ее изменить крайне сложно.

Межведомственное же взаимодействие помогает каждому конкретному выпускнику учреждения образования, относящемуся к категории детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот успешно адаптироваться в обществе, получить профессию, трудоустроиться, решить вопрос с жильем.

В ходе нашей исследовательской работы мы решили провести анкетирование специалистов социальной и образовательной сфер, для изучения отношения к данному направлению социальной работы.

Проведенное исследование среди специалистов учреждения образования и специалистов по социальной работе показало, что у большинства есть возможность и желание помогать данной категории детей – 31 человек (82%); остальные респонденты работают в рамках должностных обязанностей – 24 человека (18%).

В основу осуществления работы«оказания помощи и интерес», включили – 13 человек (34%). Пессимистичное отношение к шансам благополучного жизнеустройства детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей отметили 17 человек (45%).

Выделяя проблемы данной категории, респонденты отметили психологические – 21 человек (55%); с жильем – 16 человек (42%); материальные – 15 человек (39%); с образованием и трудоустройством – 13 человек (34%).

В качестве основных причин материальных трудностей специалисты выявляютнеумение распоряжаться денежными средствами 25 человек (66%); иждивенческие установки 19 человек (50%); неподготовленность к жизни в целом 19 человек (50%).

Основной причиной проблем со здоровьем является отсутствие ответственности, отмечают респонденты – 30 человек (79%).

Основные трудности в создании и сохранении семьи отмечают неразвито чувство семьи 25 человек (66%); неготовность к семейной жизни 13 человек (34%).

В качестве причин развития отклоняющихся форм поведения является: пагубное влияние друзей 21 человек (55%).

Трудности при работе с категорией детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: трудности коммуникативного характера 22 человека (58%); организационные моменты 16 человек (42%).

Результативными формами работы специалисты считают массовые мероприятия, праздники 23 человека (61%); кружковая работа 13 человек (34%); тематические вечера, встречи 12 человек (32%).

Таким образом, можно сделать вывод, что существует необходимость оказывать воспитанникам поддержку, в виде постинтернатного сопровождения, которое поможет им сформироваться как целостная личность, успешно адаптироваться в новой социальной среде, выстроить конструктивную стратегию самостоятельной жизни, создать новые и крепкие социальные контакты, как с близким окружением, так и с государственными структурами. Межведомственное взаимодействие по постинтернатному сопровождению учреждения образования и социальных служб, является альтернативой в решении данного направления работы. Большинство опрошенных специалистов видят пути и варианты такого сотрудничества, что дает нам основание в дальнейшей работе разрабатывать программы и проекты межведомственного взаимодействия в работе с детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, а также лицами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Список цитированных источников:

1. Новости / SIROTA.BY [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://sirota.by/– Дата доступа: 14.12.2018 г.
2. Алтынцева Е.Н., Социальная работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей: учеб.-метод. комплекс / Е.Н. Алтынцева. – Минск, Изд-во БГУ. – 2015. – 86 с.

ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лешко А.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Моторов С.А., канд. ист. наук, доцент

В педагогике и психологии проблема отклоняющегося поведения не новая, однако, она в современное время не потеряла своей актуальности. Актуализация проблемы связана с возникновением вопросов, касающихся сущности, содержания и особенностей отклоняющегося поведения подростков. Все чаще у психологов и педагогов возникает вопрос о том, какое поведение является отклоняющимся в подростковом возрасте.

Говоря о целесообразности изучения отклоняющегося поведения подростков, можно отметить, что данная проблема значима как в теоретическом, так и в практическом направлении. Она требует пристального внимания со стороны психологов и педагогов и дальнейшего исследования.

Отклоняющееся поведение подростков – это поведение, нарушающее общепринятые нормы, несоответствующее социальным ожиданиям, имеющее значение для конкретного общества и конкретного времени [1, с. 15].

Изучение отклоняющегося поведения подростков и выделение особенностей поможет отличить его от других психологических феноменов, констатировать у конкретного ребенка, а так же усилить профилактику его возникновения и коррекцию уже сформированных отклонений в поведении.

Профилактика отклоняющегося поведения в подростковой среде представляет собой организованный процесс, в котором есть четко сформулированная цель – не допустить конфликта молодого человека с социальной средой, законом, сформировать способность найти свое выражение во всей совокупности общественных проблем, связанных с сознательным формированием личности и стимулированием поиска путей их решения. Социально-педагогическая профилактика – это процесс устранения из жизни причин и условий, способствующих отклонению в поведении подрастающего человека, а также создание социально-педагогических условий формирования высоконравственной.

Социально-педагогическая профилактика заключается в определении признаков того, как, на какой основе и в каких целях общество воздействует на определенные социальные процессы в области воспитания подрастающего поколения, выявлении причин отклоняющегося поведения среди детей и подростков. Это объясняется тем, что в подростковом возрасте формируется личность человека, его интересы, характер, наклонности и ценностные ориентации [2, с. 5].

Социальный педагог стремится организовать деятельность, которая отвечает интересам и природным свойствам каждого ребенка, потребностям общаться, исследовать, творить, созидать; заботиться о возрождении, сохранении и развитии духовных ценностей общества. Формирует у людей чувство ответственности за семью и воспитание детей, за преобразование окружающей среды, охрану природы, диагностирует ситуации, определяет пути решения проблем и организует их осуществление. Обязательно устанавливает контакт с семьей, побуждает ее к участию совместной деятельности, помогает людям использовать личные ресурсы, резервные возможности общины для преодоления трудностей; помогает педагогам школы в разрешении конфликтов с детьми; стремится организовать деятельность, которая отвечает интересам и природным свойствам каждого ребенка, потребностям общаться, исследовать, творить, созидать [2, с. 5].

Одним из важных разделов всей работы социального педагога школы является работа по профилактике табачной (никотиновой), наркотической и алкогольной зависимости учащихся подросткового возраста, компьютерной зависимости, противоправного поведения учащихся, а также индивидуальная коррекционная работа с учащимися, склонными к девиантному поведению.

С целью изучения вопросов профилактики отклоняющегося поведения среди подростков, нами было проведено исследование учащихся 9, 10, 11 классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 46 г. Витебска». В анкетировании приняло участие 107 учащихся: 47 юношей и 60 девушек, в возрасте от 14 до 18 лет (14 лет – 22 человека, 15 лет – 44 человека, 16 лет – 20 человек, 17 лет – 20 человек, 18 лет – 1 человек).

В результате проведения анкетирования были получены следующие результаты.

На вопрос «Как Вы относитесь к курению?» 75 учащихся (70.1%) относятся к курению отрицательно, 30 учащихся (28%) – нейтрально, 2 учащихся (1.9%) – положительно.

На вопрос «Как Вы относитесь к употреблению алкогольных напитков?» 62 учащихся (57.9%) относятся к употреблению алкогольных напитков отрицательно, 40 учащихся (37.4%) – нейтрально, 4 учащихся (3.7%) затруднились дать ответ на данный вопрос, 1 учащийся (0.9%) относится к употреблению алкогольных напитков положительно.

На вопрос «Как Вы относитесь к употреблению наркотиков?» 103 учащихся (96.3%) относятся к употреблению наркотиков отрицательно, 4 учащихся (3.7%) – нейтрально.

Таким образом, большинство опрошенных учащихся относятся к аддиктивным агентам отрицательно.

На вопрос «Пробовали ли Вы когда-нибудь курить сигареты?» большая часть опрошенных учащихся – 69 человек (64.5%) ответили отрицательно, 38 человек (35.5%) – пробовали курить.

В первый раз подростки попробовали курить по разным причинам: 29 учащимся (27.1%) было интересно попробовать, 7 учащихся (6.5%) подумали, что в этом нет ничего страшного и всегда можно будет потом отказаться от сигареты, 4 учащихся согласились на предложение знакомых. 1 учащийся (0.9%) таким способом хотел приобщиться к миру взрослых.

На вопрос «Употребляли ли (употребляете ли) Вы спиртные напитки?» 56 учащихся (52.3%) ответили отрицательно, 51 учащихся (47.7%) пробовали или употребляют спиртное.

В анкете подростки указали, какие спиртные напитки они употребляли, некоторые из опрошенных указывали по несколько вариантов ответа. Так, шампанское пили 42 человека из 51 опрошенного, 20 – вино, 18 – пиво, 9 – крепкие спиртные напитки, 8 – алкогольные коктейли.

Среди причин, заставивших подростков употребить алкоголь впервые были названы такие причины, как: любопытство – 20 человек из 51 опрошенного, 21 участвовали в семейном застолье, 6 человек употребили алкоголь из-за эмоциональных переживаний, стресса, 1 человек употреблял алкоголь из-за стремления преодолеть застенчивость, хотел стать более раскованным. Также 8 подростков указали свои причины. Среди них были такие варианты как – праздник, на Новый год. Некоторые учащиеся указывали по несколько причин.

Большая часть опрошенных подростков не употребляли спиртные напитки, однако существует и большой процент подростков, которые все же пробовали алкоголь. К сожалению 21 подросток спиртное употребляли дома во время семейных застолий. Как говорит статистика, подростковый алкоголизм, в большинстве случаев, начинается с семейных застолий, когда со стороны своего восприятия подростку может казаться, что взрослые собрались не ради общения, а ради того, чтобы выпить и может оказаться ключевым моментом в отношении подростка к алкоголю. Кроме того к этому может добавляться стремление подражать старшим.

На вопрос «Пробовали ли Вы наркотические или токсические вещества?» 107 человек – 100% опрошенных учащихся ответили отрицательно. На вопрос «Есть ли у Вас друзья или знакомые, пробовавшие или употребляющие наркотические и токсические вещества?» 89 учащихся (83.2%) ответили отрицательно, 18 учащихся (16.8%) дали положительный ответ.

На вопрос «Предлагали ли Вам друзья или знакомые попробовать наркотические или токсические вещества?» 101 учащийся (94.4%) ответили отрицательно, 6 учащимся (5.6%) друзья или знакомые предлагали попробовать наркотические или токсические вещества.

Таким образом, учащихся, имеющих опыт употребления наркотических или токсических веществ, в учреждении образования нет. В ближайшем социальном окружении большинства учащихся, лиц, употребляющих наркотические и токсические вещества, нет.

На вопрос «Как, по Вашему мнению, становятся наркоманами?» учащиеся выбирали по несколько вариантов ответа. Вариант «под влиянием друзей» выбрали 39 учащихся (36.4%), вариант «все начинается с курения и слабой воли» выбрали 37 учащихся (34.6%), вариант «употребление наркотиков помогает уйти от неразрешимых проблем» выбрали 35 учащихся (32.7%), вариант «наркоманами становятся те, кому нечем заняться» выбрали 21 учащихся (19.6%), вариант «те, кто думает, что, став наркоманами, можно выделиться из массы своих сверстников» выбрали 19 учащихся (17.8%).

Таким образом, большинство опрошенных подростков считают, что наркоманами становятся под влиянием друзей, наркомания начинается с курения и слабой воли, помогает уйти от неразрешимых проблем.

На вопрос «Проводилась ли в Вашем учреждении образования мероприятия по профилактике курения, употребления алкоголя, наркотиков подростков?» 103 учащихся (96.3%) дали положительный ответ. 4 учащихся (3.7%) считают, что такие мероприятия в учреждении образования не проводились.

На вопрос «Как Вы считаете, обладаете ли вы достаточной информацией о реальном действии на организм наркотических средств, табака, алкоголя и мерах профилактики, борьбы и лечения?» 106 подростков (99.1%) опрошенных учащихся дали положительный ответ, 1 учащийся (0.9%) считает, что достаточной информацией не обладает. На просьбу указать источник получения таких сведений учащиеся выбрали по несколько вариантов ответов. Источником получения сведений о реальном действии на организм наркотических средств, табака, алкоголя и мерах профилактики, борьбы и лечения, большинство учащихся, т.е. 88 человек (82.2%) считают школу, 47 учащихся (43.9%) получают такие данные из прессы и телевидения, 32 учащихся (29.9%) от родителей, 25 учащихся (23.4%) получают такие сведения в результате общения со сверстниками. Также 6 учащимися были предложены свой вариант ответа – «Интернет».

После проведенного исследования можно сделать вывод, что в учреждении образования проводятся разнообразные мероприятия по профилактике отклоняющегося поведения подростков. Опрошенные учащиеся, считают, что обладают достаточной информацией о реальном действии на организм наркотических средств, табака, алкоголя и мерах профилактики, борьбы с ними и лечения. Данные анкетирования свидетельствуют о том, что школа выполняет практически основную роль в профилактике отклоняющегося поведения среди подростков. Только 29,9% учащихся ответили, что данные сведения получают от родителей, к сожалению это может означать, что родители недостаточно внимания уделяют этому вопросу.

В связи с актуальностью проблемы отклоняющегося поведения подростков, с учетом опыта работы школы, данных проведения исследования, нами была разработана программа профилактики отклоняющегося поведения подростков.

Программа включает в себя три этапа:

1. диагностирующий этап – предполагает изучение существующих тенденций формирования отклоняющегося поведения подростков, определение компетентности педагогов в вопросах отклоняющегося поведения;
2. организационно-практический этап – предполагает проведение разнообразных практических мероприятий. Мероприятия проводятся по четырем направлениям для трех целевых групп; формы и методы проведения мероприятий: для учащихся: информационные, классные часы, часы общения, беседы, лекции, игры, викторины, конкурсы, тренинги, развивающие занятия, конкурсы творческих работ, выпуск ученических газет, походы и пр.; для родителей: родительские собрания, родительская гос-

тиная, конференция отцов и пр.; для педагогов: инструктивно-методическое совещание, семинар-практикум, лекции, совещание.

3. заключительный этап – предполагает определение эффективности работы педагогического коллектива по профилактике отклоняющегося поведения детей и подростков в текущем учебном году.

Таким образом, содержание организации социальной работы с подростками отклоняющегося поведения, заключается в профилактической, коррекционной и реабилитационной деятельности, которая носит межведомственный характер. Деятельность по профилактике должна основываться на предотвращении и раннем выявлении склонности к отклоняющемуся поведению.

Список цитированных источников:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

Марков А.В.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Современная система высшего образования в Республике Беларусь не только предполагает подготовку высококвалифицированных специалистов в различных областях, но и должна содействовать развитию творческих и интеллектуальных способностей учащейся молодёжи [1, с. 239]. С конца XX столетия перед системой образования появился новый серьёзный вызов: с бурным развитием интернета стремительно обесцениваются так называемые энциклопедические знания, а главной задачей образования становится обучение человека ориентироваться в информационном пространстве. Специалист с высшим образованием сегодня – это, в первую очередь, человек, отвечающий современным требованиям и способный находить правильные ответы в огромной потоке информации. Таким образом, интеллектуальное развитие обучающегося сегодня становится не просто сопутствующей задачей высшего образования, а постепенно выходит на первый план.

Дополнительное образование в высших учебных заведениях направлено, в том числе, на удовлетворение интеллектуальных потребностей учащихся [1, с. 273], а значит, и на повышение интеллектуальных способностей студентов и учащейся молодёжи. Наиболее эффективным средством удовлетворения интеллектуальных потребностей и повышения интеллектуальных способностей в высшем учебном заведении в рамках системы дополнительного образования и воспитательной работы является создание доступных форм и методов целенаправленной работы в данной сфере. Целью данного исследования является создание единой системы, направленной на повышение интеллектуальных способностей учащихся и влияние действий такой системы на интеллектуальное развитие студентов.

Материалом исследования являются работы учёных, исследовавших механизмы развития интеллекта (работы Г. Айзенка, И.А. Сикорского, Б.Г. Ананьева), а также влияние интеллектуальных игр на развитие интеллектуального развития студентов. Основными методами исследования стали теоретические: изучение и обобщение литературы, и эмпирические: наблюдение и анализ данных.

В современной науке существует несколько подходов к определению интеллекта. Например, известный британский психолог Ганс Юрген Айзенк представлял интеллект как единое целое, состоящее из трёх родственных компонентов: биологического, психометрического и социального интеллекта. Причём уровень образование и культурные факторы влияют как на психометрическую, так и на социальную составляющую. Также автор указывает на то, что нельзя определять интеллект только лишь совокупностью социального и приспособительного опыта, считая, что, например, память, рассуждение, обработка информации и т.д. – это не компоненты интеллекта, а только его проявления. [2, с. 113-114]. Исходя из этого можно сделать вывод, что развитие интеллекта через образовательную и культурную составляющие позитивно отразится на важнейших проявлениях интеллекта: умение решать задачи, память, способность нестандартно мыслить, обрабатывать полученные данные и так далее. Практические опыты знаменитого советского психолога Б.Г. Ананьева показывали огромную важность интеллектуального фактора в структуре личности человека, в частности, в том, что человек с высоким интеллектуальным уровнем не только быстрее и качественнее справляется с умственной работой и способен дольше и эффективнее концентрировать внимание, но и тратит на это меньше энергии. При этом автор отмечает, что на развитие интеллекта влияют, в том числе, мотивация, социальные функции, поведение. [3, с. 260].

В современной системе дополнительного образования и воспитательной работы в ВУЗе существуют различные возможности повышения интеллектуальных способностей учащихся. Речь идёт, в первую очередь, о создании направления работы со студентами, которое имеет своей основной целью повышение интеллектуальных способностей. Наиболее эффективным видится создание направления интеллектуальных игр, проводимых на регулярной основе с привлечением максимального числа учащихся. Русский психолог XIX-XX И.А. Сикорский отмечал важность и пользу интеллектуальных игр, говоря, что хорошо организованная интеллектуальная игра не только представляет большой интерес, но и активизирует мозговую деятельность, запуская процесс воспроизведения мыслей и образов [4, с.126-127]. Современная система интеллектуальных игр характеризуется большим количеством видов и жанров игр, содержащих различные типы вопросов: от выбора между несколькими вариантами ответа до вопросов, не требующих конкретных знаний, ответить на которые можно с помощью построения определённой логической цепочки. Для целей исследования – повышения интеллектуальных способностей студентов, а также для выполнения целей дополнительного образования в высшем учебном заведении – удовлетворения интеллектуальных потребностей учащихся – лучше всего, на мой взгляд, подойдут следующие типы игр:

– *игры, содержащие прямой вопрос и требующие конкретного ответа* на него без представленных вариантов ответа (формат «Своя игра»). Игры такого типа должны содержать вопросы из разных областей знаний (история, география, русский, белорусский языки, физика, химия, право, математика, культура и искусство и т.п.), причём данные вопросы не должны быть слишком сложными, то есть далеко выходить за рамки школьной и университетской программ. Также необходимо озвучивать правильные ответы в конце раунда/игры. Вопросы должны ранжироваться по сложности от простых к более сложным, также рекомендуется объединять вопросы одной, пусть даже формальной темой. Эти меры позволяют командам и игрокам давать больше правильных ответов и, таким образом, повышают мотивацию к игре. Вопросы из различных сфер знаний позволяют существенно расширить кругозор, повысить уровень эрудиции учащихся и, таким образом, повысить общий интеллектуальный уровень студентов.

– *коллективные игры*, формат которых подразумевает вопросы, для ответа на которые не требуется знание каких-либо фактов и данных, а правильный ответ можно дать с помощью логики, интуитивного поиска, поиска причинно-следственной связи и

т.д. (формат «Что? Где? Когда?»). Вопросы данного типа игры могут относиться к различным областям, однако их главным критерием является отсутствие требования знания тех или иных фактов для ответа. Другими словами, вопрос должен быть составлен и сформулирован таким образом, чтобы активизировать мыслительные процессы отвечающего, и содержать намёки и сигналы, способствующие такой активизации. Для ответа на вопрос отвечающему необходимо выстраивать логические связи между фактами, искать причинно-следственные связи, обобщать и анализировать полученные данные, то есть, активизировать работу мозга.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание в условиях современного ВУЗа направления интеллектуальных игр возможно в системе дополнительного образования и воспитательной работы. Направление интеллектуальных игр способно существенно увеличить интеллектуальное развитие студентов, напрямую позитивно воздействуя через культурную, образовательную, воспитательную, мотивационную сферы личности обучающегося. С помощью организации и проведения интеллектуальных игр можно повысить эрудицию и расширить кругозор обучающихся, стимулировать логическую активность, что позитивно отразится не только на образовательном процессе, но и на личности студента в целом.

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. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии – 1995. – № 1. – С. 111-131
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
4. Сикорский, И.А. Душа ребёнка / И.А. Сикорский ; отв.ред. Е.Е Шевцова. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2018. – 162 с.

МОТИВЫ УЧАСТИЯ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мартинович Н.Е., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Моделирование систем и процессов инновационного содержания подготовки специалистов в высшей школе определяется интенсивным возникновением социальных инноваций. «Особое внимание в изменении содержания образования на современном этапе его развития уделяется связи теории с практическими навыками, – считает В.С. Лазарев, – в связи с чем большое значение приобретают образовательные технологии, направленные на формирование у студентов проектной культуры и умений, связанных с проектным менеджментом» [1, с. 53]. По мнению С.Д. Резника эти технологии должны обеспечивать динамическое моделирование процессов, формирующих такие умения и навыки, как диагностический мониторинг, дифференциальная диагностика, моделирование инновационных изменений, управление инновационными проектами [2, с. 185].

Одним из инструментов решения задач разработки инновационных форм воспитания студентов на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова – является организация проектной деятельности в социально-педагогическом пространстве факультета на основе сочетания теории и практической деятельности в форме участия студентов в социальных волонтерских проектах. Волон-

терская деятельность студентов является важнейшим компонентом воспитательного процесса, направленного на реализацию их социальной и творческой активности. Особенности работы по реализации волонтерской деятельности студентов на факультете показывает, что она направлена на профессиональную подготовку студентов, поскольку для разработки социального проекта требуется интеграция не только специализированных, получаемых в рамках отдельного направления подготовки знаний, но и относящихся к области гуманитарных и экономических наук (культурологии, философии, психологии, менеджмента и маркетинга, основ управления), а также умений анализировать и синтезировать информацию, моделировать процессы и системы, создавать и наполнять содержанием каналы коммуникаций, работать в команде.

Исходя из специфики факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова основным направлением проектной деятельности являются волонтерские проекты. Студенты факультета ориентированы на оказание благотворительной помощи как одной из составляющей в выбранной ими профессии. В 2002 году на базе факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова был организован волонтерский клуб «СВЕТ» (Сердца Волонтеров Едины Теплом). Созданию этого клуба предшествовала большая подготовительная работа, которая включала в себя изучение истории и философской сущности волонтерского движения, выявления представлений молодежи о волонтерстве как социальном явлении. Волонтерский клуб «СВЕТ» – это добровольная студенческая организация, построенная на основе интересов студенческой молодежи, основной целью которой является: включение студентов в реальную социально-педагогическую деятельность, направленную на работу с детьми и другими категориями населения, оказавшимися в сложной жизненной ситуации; включение студентов в исследовательскую деятельность; развитие волонтерского движения на факультете. На сегодняшний день в клубе «Свет» зарегистрировано 150 добровольцев, деятельность которых осуществляется на основе устава.

В основе деятельности клуба лежит желание совершать добрые поступки, бескорыстно помогая нуждающимся. Студенты-волонтеры оказывают шефскую помощь ветеранам Великой Отечественной войны и труда, малолетним узникам фашизма. Посещая ветеранов на дому, волонтеры активно помогают им в решении бытовых вопросов, осуществляют сопровождение пожилых людей, доставляют продуктовые наборы, организуют концертные программы, приуроченные к различным праздникам, но чаще всего любят общаться, обсуждать различные темы. Студенты всегда с большим интересом слушают рассказы своих старших наставников о жизни, о военных годах, о боевых друзьях. Также волонтеры являются организаторами акций «Наши дети», «Милосердие – чистые сердца», проводимые в ряде социальных учреждений для детей с особенностями психофизического развития (в ГУО «Специализированный детский сад № 1 г. Витебска»), для детей с тяжелыми нарушениями речи (в ГУО «Детский сад № 25 г. Витебска»); для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (в ГУО «Детский сад № 51 г. Витебска»). На базе учреждений проводят благотворительные мероприятия, спортландии, познавательно-развлекательные программы, тематические встречи. На протяжении семи лет волонтеры тесно сотрудничают с Витебским государственным детским домом. Студенты-волонтеры проводят игровые, познавательные, театрализованные программы. Желание дарить радость и тепло детям побудило студентов организовать ежегодную акцию по сбору книг и игрушек. Проведение этой акции сопровождается театрализованной программой с элементами игры. Неизгладимые впечатления от общения с детьми и желания дарить радость поднимает волонтеров на качественно новую ступень развития, предоставляя им возможность для реализации своего творческого потенциала.

Волонтеры клуба «Свет» также оказывают помощь студентам-инвалидам, обучающимся на факультете социальной педагогики и психологии, помогают адаптироваться им к новому социальному статусу, помогают налаживать контакт со студентами, привлекают их к участию в общественных делах факультета.

За свою работу волонтеры неоднократно награждались грамотами, благодарственными письмами в адрес администрации факультета и университета.

Для дальнейшего развития волонтерского движения в ВГУ имени П.М. Машерова, на протяжении учебного года со студентами проводятся обучающие семинары-практикумы при подготовке которых учитывается специфика работы с разными категориями граждан. Для подготовки и проведения таких семинаров-практикумов привлекаются специалисты СППС университета, преподаватели, руководители социальных проектов.

Цель волонтерского движения на факультете – привлечение студенческой молодежи к активному участию в волонтерской деятельности; развитие у них социальной инициативы, лидерских качеств; возрождение традиций белорусской благотворительности и волонтерства с юношеского возраста с использованием зарубежного опыта; поддержка волонтерского клуба в вузе.

С целью изучения мотивации участия в волонтерской деятельности студентов нами было проведено исследование в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии. В анкетном опросе приняли участие 131 респондент. В анкете выявлялось отношение обучающихся к волонтерской деятельности: 72% ответили, что уже являются волонтерами, 28% не являются волонтерами. Изучены виды волонтерской деятельности, которые привлекают наших респондентов: 39% принимают участие в социальных проектах, реализуемых на факультете, 33% участвуют в благотворительных мероприятиях и 28% участвуют в акциях по сбору книг, игрушек и других средств для нужд учреждений социальной защиты.

На вопрос о том, какое из понятий «Волонтеры» является наиболее правильным для респондентов – 82 % студентов ответили – люди, делающие что-либо безвозмездно по своей воле, по согласию, а не по принуждению, 8% – добровольцы, 8% – люди, работающие в общественной организации бесплатно, 2 % – поступившие на военную службу. Следует отметить, что для приоритетности данного понятия не представляется возможным соизмерить актуальность всего его множества. Поэтому для оценки были предложены лишь немногие, обобщенные понятия.

Согласно исследованию, были выделены следующие мотивы, побуждающие студентов заниматься благотворительной деятельностью в качестве волонтеров: желание быть социально полезным – 59%, способствовать изменениям в обществе –16%, самореализация – 23%, поиск единомышленников – 6%, из чувства долга за помощь в прошлом – 10%, интересно провести досуг – 8%, решение собственных проблем – 4%, желание изменить мир к лучшему – 47%, любопытство – 6%, повышение знаний – 14%, я это умею и хочу делать – 12%, мне это интересно, а всем полезно – 29% (Рис. 1).

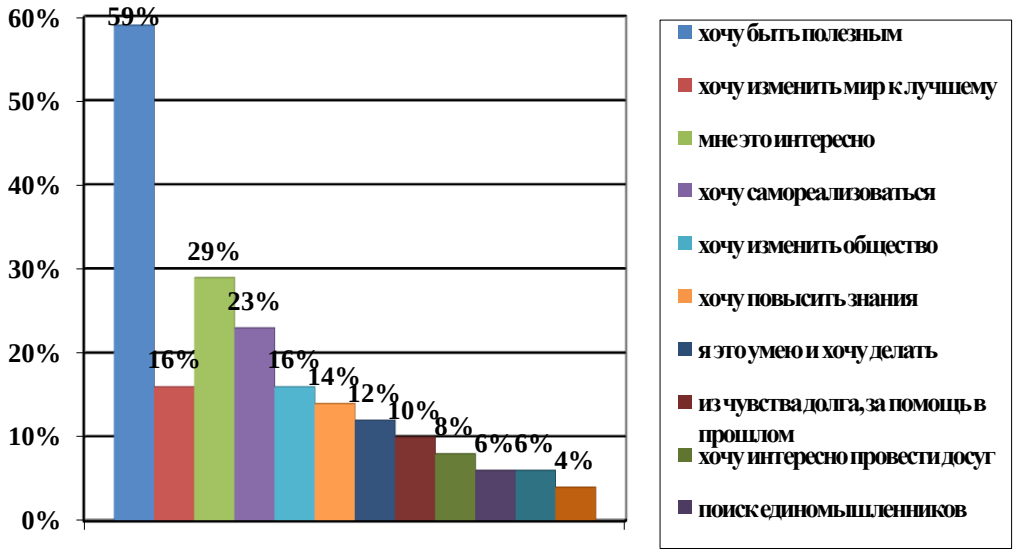


Рисунок 1 – Мотивы участия студентов
в волонтерской деятельности

Скорее всего, одним из основных мотивов волонтерской работы является потребность человека преодолеть социальную исключенность, стать кому-то нужным, полезным, найти для себя опору и избавиться от ощущения одиночества и неполноценности жизни, а остальные представлены убеждениями нравственного и религиозного характера, а также желанием найти новую работу или профессию.

С целью получить более полное представление о мотивации участников волонтерской деятельности нами были изучены причины участия студентов в волонтерстве: желание помогать людям – 69%, принимаю активное участие в деятельности волонтерских организаций – 21%, занимаюсь проблемами созависимых – 6%, нравится работа с людьми, с детьми и молодежью – 4% (Рис. 2).

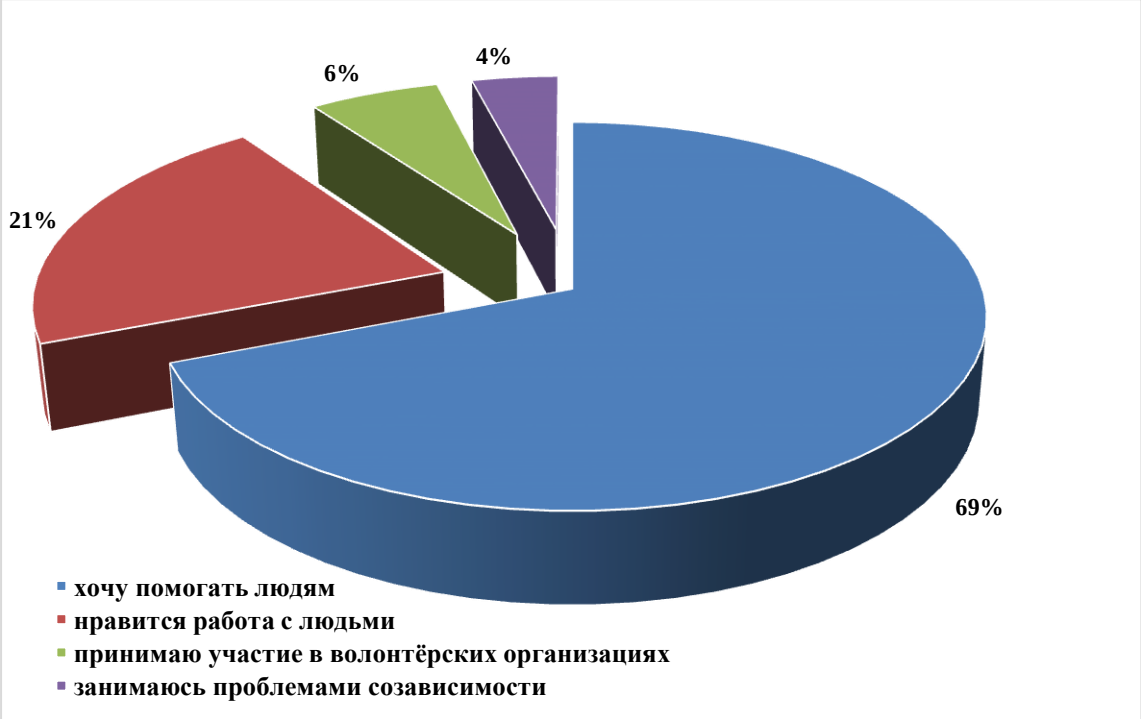


Рисунок 2 – Причины участия студентов в волонтерстве

Можно сделать вывод, что участие в социально-ценной волонтерской деятельности само по себе способно вызвать позитивные изменения в личности. Наиболее эффективно в этом плане социально-педагогическое движение молодежи, суть которого заключается в стремлении предать детско-юношеской инициативности и активности социально-позитивной характер и при этом не только решать задачи воспитания человека, способного воспринимать и присваивать духовно-нравственные гуманистические ценности, поступать в соответствии с убеждениями, но и решать перспективную задачу формирования естественными, мягкими средствами будущих профессионалов и волонтеров социальной работы разной направленности и специализации.

Респондентам также задавался вопрос о том, насколько они согласны с утверждением, что «Включение волонтеров в деятельность общественных организаций позитивно сказывается на ее развитие, привлекает новые интеллектуальные ресурсы, увеличивает объемы оказываемых услуг, увеличивает круг общения, привлекает новых постоянных членов и сотрудников в организацию», на что 92% ответили удовлетворительно. То есть 45% – абсолютно согласны, 47% – скорее согласны, 8% – не знают, варианты «в», «г» – никто не выбрал.

Что касается направлений волонтерской деятельности, которые более всего интересны участникам волонтерских объединений: работа с инвалидами – 59%, работа с одинокими людьми престарелого возраста – 63%, работа с детьми-сиротами – 53%, экологическое направление – 14%, организация благотворительных акций, проектов – 43%, работа с созависимыми людьми – 29%, работа в общественных организациях, направленная на развитие гражданского общества – 12%.

Большая часть респондентов отмечали также, что волонтер должен хорошо владеть компьютером, знать иностранные языки – 94 %, 6 % – однозначно нет.

При ответе на вопрос о том, достаточно ли развито волонтерское движение в нашем вузе, мнения разделились. 47 % – скорее да, чем нет; 35 % – определенно да; 16 % – скорее нет, чем да; 2 % – однозначно нет.

Специфической чертой волонтерского движения, отличающего его от других движений, по мнению студентов, являются следующие принципы: общественная польза – 55 %, добровольность участия, бескорыстность – 67 %, нейтральность в политическом, расовом, религиозном отношении – 18 %, демократические основы организации, открытость для общественного контроля – 6 %, гласность целей и результатов деятельности – 10 %.

Сегодня волонтеры реализуют на практике выше перечисленные основополагающие принципы волонтерского движения, которые приносят уникальную ценность организации.

Таким образом, следует помнить о том, что не каждый человек может быть волонтером, так как это обуславливается спецификой добровольческой деятельности. Следовательно, студенты, желающие и уже принимавшие участие в волонтерских мероприятиях, имеют практически идентичные представления о добровольчестве.

Список цитированных источников:

1. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода: метод. Рекомендации / В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова. – 2007. – 77 с.
2. Управление факультетом / Под ред. д-ра экон. Наук, проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА – М, 2009. – 695 с.

СЕМЬЯ И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ БЕЛОРУССКОМ ОБЩЕСТВЕ

Михаленко Т.Н, учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Чалей И.Д., преподаватель

В наше время актуальной является тема семьи и семейных ценностей. Во всём мире благополучию семьи, сохранению и развитию семейных ценностей уделяется большое внимание, так как эти факторы выступают основой стабильности мирового сообщества. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения людей, «который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом» [2]. Огромное влияние института семьи на социальное и нравственное развитие личности, его кризисное состояние в настоящее время обусловили актуальность проблемы семейных ценностей. «Семейные ценности – это обобщенные представления человека о должном и значимом в сфере семейных отношений, воздействующие на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия» [3, с. 84].

Семейные ценности играют значительную роль в жизни каждого человека, общества и государства. Они «выступают основой стабильности мирового сообщества» [1].

Семейные ценности как обобщенные представления человека о должном и значимом в сфере семейных отношений воздействуют на его выбор семейных целей, организацию им жизнедеятельности и взаимодействия с другими людьми**.**

С целью исследования семейных ценностей наших соотечественников был проведен социологический опрос среди людей различных возрастных категорий: 25 первоклассников (ГУО «Гимназия №2 г. Новополоцка»), 100 учащихся 8-11 классов (сельские ГУО Костюковичского района Могилёвской области), 30 учащихся колледжа (Полоцкий колледж ВГУ имени П. М. Машерова) и 10 преподавателей (Полоцкий колледж ВГУ имени П. М. Машерова).

Изучая семейные ценности первоклассников, предложив им выбрать 3 из 5 следующих семейных ценностей: уважение, честность, любовь, понимание, доверие. Остальные респонденты отвечали на вопрос о том, что они больше всего ценят в семье.

Подавляющее большинство первоклассников ценят любовь (80%), больше половины опрошенных ценят уважение и честность (68% и 64% соответственно), несколько меньше половины считают важными в семье понимание и доверие (40% и 44%). Эти семейные ценности обеспечивают психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, формируют жизнеспособность и целеустремленность растущего человека.

Размышляя о своей будущей семье, больше половины сельских подростков назвали любовь как главную её основу. Половина считают главным добро. Несколько меньшее число подростков ценят в семье дружбу, сплоченность, согласие. Каждый третий ценит взаимопомощь. Каждый четвёртый главным считает счастье, детей, здоровье. Затем следуют надежность, забота, верность, понимание и отзывчивость. Для каждого десятого важны богатство и ум. Небольшое количество опрошенных считает важными для их будущих семей честь, красоту, хозяйственность и трудолюбие, уважение и жизнерадостность.

Подростки назвали различные ценности, что свидетельствует о развитии у них интереса к сфере семейных отношений. Кроме того, некоторые учащиеся устно комментировали, что в семье «всё важно».

Ответы учащихся колледжа сходны с ответами школьников. Наиболее часто называемой семейной ценностью учащихся колледжа является любовь (72%). Большое

значение придают молодые люди взаимопониманию и доверию (соответственно 56% и 52 %). Для 40% опрошенных важно уважение. Более четверти (28%) ценят честность. Дружба, преданность, терпение, забота, поддержка, обеспеченность ценятся незначительным количеством респондентов.

Как видим, современные молодые люди в семье более всего ценят любовь. Сельские школьники к значимым семейным ценностям относят такие общечеловеческие ценности как добро, здоровье, счастье, а более половины учащихся колледжа ценят взаимопонимание и доверие. Сельские школьники называют большее количество семейных ценностей.

В частности, более 20% из них как ценность называют детей, что, безусловно, является очень важным.

Люди старшего поколения, участвовавшие в опросе, назвали те же ценности. Отличается только соотношение выбравших ту или иную ценность. Кроме того, среди ценностей появились такие, как мудрость и терпение. Как следует из полученных данных, большинство взрослых людей, имеющих за плечами стаж семейной жизни более 20 лет, назвали семейной ценностью взаимопонимание (60%), половина (50%) – доверие и уважение, любовь считают важной 40% респондентов, до 30% опрошенных считают важными общие интересы, терпение, дружбу, ответственность и мудрость.

Сравнив полученные при исследовании в различных группах возрастов данные, можно сказать о преобладании в младшем, подростковом и юношеском возрасте ценности любви: её считают основой семьи большинство опрошенных этих возрастных групп. На первое место в группе более зрелого возраста выходит взаимопонимание. Следует отметить, что близко к этим данным и цифры, полученные в опросе учащихся колледжа: взаимопонимание ценят более половины. В данных, полученных при опросе сельских школьников, значительная группа опрошенных оценила близкие к этому по смыслу ценности: понимание, взаимопомощь, сплоченность. Можно говорить о том, что в отношении к семейным ценностям проявляются возрастные особенности: младшее поколение большее значение придаёт чувствам, а более зрелое – самим отношениям. Можно предположить, что именно потому, что для зрелых людей в семье более важны близкие отношения, они чаще среди семейных ценностей называют взаимопонимание, доверие, уважение. Кроме того, в группе ответов зрелого возраста более выражено влияние белорусской традиции, так как названы такие ценности, как терпение, ответственность и мудрость.

Структура семейных ценностей современного младшего поколения отражает общие ценностные ориентиры в сфере семьи, характерные в целом для белорусского общества.

Большинству наших соотечественников разных возрастов присущи ценности духовные, которые, как известно, являются главными факторами, обеспечивающими укрепление семьи. Это, прежде всего, любовь, взаимопонимание, доверие, сплоченность. Эти ценности тесно связаны с белорусской идентичностью, ведь наша культура сформировалась в христианской традиции православия.

Необходимо развивать и укреплять семейные ценности для формирования счастливой и крепкой семьи, чтобы жизненное пространство растущего человека не обретало сугубо эгоистического характера, воспитывало нравственную личность и гражданина своей страны.

Список цитируемых источников:

1. Жук, А.И. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьёй / А.И. Жук // Народная асвета. – 2017. – № 5. – С.10-12.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности/ И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Месникович, С.А. Семейные ценности и семейные традиции / С.А. Месникович // Народная асвета. – 2016. – № 4. – С.84-87.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Морозова П.С. учащаяся 2 курса,
Кунденок В.А., учащийся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Богатырёва А.Э., магистр педагогики

Физическое воспитание учащейся молодёжи рассматривается как составная часть воспитания в целом. В процессе организации воспитательной деятельности в учреждениях образования необходимо уделять внимание гармонизации физического и духовного развития личности. Современные социально-экономические и экологические условия жизни и быта сегодняшних школьников, учащейся молодёжи отрицательно влияют на состояние их здоровья и физического развития [1, с.78]. Безусловно, последствия Чернобыльской техногенной катастрофы, загрязнение среды обитания белорусов будут сказываться на состоянии здоровья и будущих поколений жителей нашей республики. Поэтому, на наш взгляд, одна из важнейших задач деятельности учреждений образования – научиться не только сохранять здоровье детей и подростков, но и приумножить.

Оттого жизненно важным следует считать придание физкультуре и спорту массового характера, шире привлекать население к спортивным занятиям. Ведь в XXI веке главной движущей силой экономического роста, как подчеркивают исследователи Бубнов Ю.М., Толкачёв В.А., являются не столько природные ресурсы и финансовые средства, сколько так называемый «человеческий капитал» – творческая деятельность здорового во всех отношениях человека [2, с.29].

Одной из учебных дисциплин, имеющих непосредственное отношение к воспитанию личности, является «Физическая культура». Физическое воспитание мы рассматриваем как составную часть общего воспитания. Его цель состоит не только в оздоровлении учащихся, сообщении им определённых знаний, выработке двигательных умений, навыков и развитии физических качеств, но и прежде всего в гармонизации физического и духовного развития в соответствии с гуманистическим идеалом физически совершенной личности [2, с.34].

Поскольку в последнее время актуализируется проблема деградации нравственных устоев личности, важным мы рассматриваем развитие волонтёрского движения среди обучающихся как неотъемлемого компонента воспитательной деятельности в средних специальных учебных заведениях. Российские исследователи М.В. Куимова, И.П. Габерлинг, А.А. Тясто отмечают, что в среде молодёжи волонтёрское движение направлено на развитие социальной активности, повышение уровня ответственности, воспитание верности, честности, терпимости, дружбы, добра, трудолюбия [4, с.29]. Опыт нашего учебного заведения показывает, что активное участие в разнообразных волонтёрских проектах и акциях способствует культурному, нравственному развитию будущих учителей физической культуры, укреплению их гражданской позиции, личностному росту. Всё это совместно с формированием профессиональных компетенций молодого специалиста помогает выработке активной гражданской позиции, воспитанию патриотических чувств. Примерами этого является расширение форм социального сотрудничества учебного заведения с государственными и общественными структурами Оршанского региона. Так, учащиеся специальности «Физическая культура» в качестве волонтёров регулярно принимают участие во всех республиканских и международных соревнованиях, которые проводятся на базе «Ледового дворца» в г. Орше. Как отзываются сами ребята, роль волонтёра очень велика, так как именно он проводит больше всего времени со спортсменами. По волонтёру чаще всего судят участники со-

ревнований и о принимающей стране. Следовательно, вежливость, внимательность, забота о других людях становятся в поведении волонтёров определяющими.

Положительные результаты, на наш взгляд, приносит и совместная деятельность с Оршанским социальным приютом для детей. Организуя в нём среди детей и подростков спортивные соревнования, учащиеся колледжа приходят к осознанию роли родителей в жизнедеятельности детей, роли семьи в современном обществе.

Значительную помощь оказывают наши учащиеся-волонтёры в организации городских и районных турслётов школьников. Пропаганда здорового образа жизни среди школьников, организация исследований по вопросам ЗОЖ – это также одна из форм социального взаимодействия, позволяющая сделать вывод, что с помощью физической культуры и спорта можно укреплять нравственный облик личности.

Материалом нашего исследования послужили: справочная литература по ЗОЖ, республиканские периодические издания «Физкультура и спорт», «Спорт и здоровье», результаты анкетирования и собеседования с учителями физической культуры Оршанского района и г. Орши. Методами исследования были: сравнительный анализ, педагогическое наблюдение, опрос, ранжирование. В ходе экспериментальной работы мы также обратились к учащимся 2-3 курсов колледжа специальности «Физическая культура, к выпускникам ГУО «Средняя школа №3 г. Орши», которые участвовали в волонтёрской деятельности. В анкетировании приняли участие 7 учителей школ со стажем работы более пяти лет.

Физическое воспитание в системе образования традиционно было ответственно за развитие и физическую подготовку молодого поколения к жизни. В нашей республике оно функционирует и развивается на основе опыта и традиций предшествующей системы. Однако в современных условиях физическое воспитание должно обеспечить более успешную адаптацию учащихся к напряжённой учебной деятельности, быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности человека, к воинской службе, к выполнению гражданского долга в обществе. Вывод напрашивается сам собой: *формирование физической культуры учащейся молодёжи средствами волонтёрства тесно связано с гуманистическими ценностями, обеспечивающими укрепление здоровья, сохранение и продление жизни.*

В ходе исследования нами было выявлено следующее: 100% педагогов, имеющих уже немалый опыт школьной практики, единогласно указали на «…необходимость средствами своего предмета, средствами волонтёрства содействовать формированию ценностных нравственных качеств спортивной молодёжи». И среди учащихся колледжа таких ответов 91,3%. Хотя на вопрос анкеты «Ваши представления о ЗОЖ, роли физкультуры и спорта в жизни человека» [3, с.123], предложенной старшим школьникам и учащимся колледжа, «Считаете ли вы, что занятия физкультурой и спортом влияют на внутреннее состояние человека» утвердительно ответили 100% респондентов. Среди ранжируемых личностных качеств будущие учителя на первое место поставили «*укрепление силы воли», развитие целеустремленности».* Девушки же отметили: *«быть примером для собственных детей, учащихся, окружающих», «трудолюбие», «собранность», «саморазвитие».*

Очевидно, что учебные заведения с помощью вовлечения учащихся в социальное волонтёрство решают задачи формирования устойчивых мотивов самосовершенствования; проблемы укрепления здоровья, укрепления качеств личности обучающихся. Это подтверждают как учёные-исследователи, так и учителя-практики. Учитель физической культуры в первую очередь должен понимать и делать всё возможное, чтобы из учреждений образования вышли здоровые учащиеся. На наш взгляд этому способствуют:

– ориентация на физкультурное образование, повышение уровня физической подготовленности учащихся;

– становление саморазвивающейся личности;
– формирование физкультурных и спортивных интересов учащихся;
– учёт неблагоприятных экологических условий;
– связь с национальной культурой;
– подготовка школьников к выполнению своего гражданского долга;
– интеллектуализация и усиление оздоровительной деятельности.

Как результат, системная работа по укреплению здоровья, если она протекает в тесной взаимосвязи с воспитанием духовно-нравственных качеств личности, служит основой формирования ценностно-нормативных составляющих личности в целом.

Таким образом, вовлеченность будущих учителей физической культуры в добровольческую деятельность спортивной направленности помогает более успешно решать задачи укрепления общечеловеческих ценностей, развития духовно-нравственных составляющих, развития готовности к сотрудничеству с другими людьми, увеличения межкультурной толерантности в обществе, выработке личностной модели поведения школьников с установкой на ЗОЖ.

Список цитированных источников

1. Філіпаў, М.М. Заняткі фізічнай культурай па месцы жыхарства ў новых сацыяльна-эканамічных умовах / М.М. Філіпаў // Народная асвета. – №1. – 2001. – С.77-80.
2. Бубнов, Ю.М., Толкачёв, В.А. Спорт и здоровье / Ю.М. Бубнов, В.А. Толкачёв // Фізічная культура і здароўе. – №2. – 2001. – С.29–35.
3. Планирование работы в летнем оздоровительном лагере: пособие для руководителей, их заместителей, педагогов учреждений общего среднего образования / [сост.: А.М. Городович, Т.В. Куратник]. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 138, [2] с.
4. Куимова, М.В., Габерлинг, И.П., Тясто, А.А. О воспитании духовно-нравственных ценностей студентов / М.В. Куимова, И.П. Габерлинг, И.П. Тясто // В мире научных открытий. – №5.2 (41). – 2013. – С. 27-34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Слиская Л.И., преподаватель
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

В настоящее время обществу нужны инициативные люди и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Современное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно активно действовать, принимать решения, творчески мыслить, быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах. Перспективным направлением педагогического выполнения данного социального заказа являются коллективные формы воспитания.

Анализ педагогической литературы показывает, что проблемы коллективных форм воспитания описаны в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.И. Новикова, П.И. Иванова, А.Г. Ревина, В.К. Дьяченко.

Коллективные формы воспитания позволяют создать более широкие контакты между учащимися. Воспитательная ценность заключается в совместном переживании, вызванном решением задач группой и в формировании собственной точки зрения, научных убеждений. Коллективное воспитание привносит новизну в организацию воспитательного процесса, способствует развитию социально-значимых отношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой.

Проблема коллективного воспитания исследуется в психологическом, педагогическом, методическом плане.

Практическая значимость исследования определяется тем, что освоение преподавателем теоретических, методологических, технологических основ коллективной формы воспитания обеспечивает организацию учебного процесса, который стимулирует усвоение знаний, умений и навыков, способствует активизации познавательной деятельности.

Технология коллективного воспитания это комплекс связанных между собой методов, средств и форм воспитания. В основе технологии коллективного воспитания лежит технология коллективного творческого дела. Это организация яркого сотрудничества педагога и учащихся наполненного мечтой, фантазиями, желаниями участников. Данная технология обладает широким диапазоном возможностей в реализации целей воспитания. Так как в ее основе лежит организация разных видов деятельности учащихся, как нельзя лучше способствующих усилению активности, становлению субъектом выбранной деятельности, а, следовательно, и субъектом воспитания. Это может быть познавательная, художественная, трудовая, игровая, ценностно-ориентационная, общение. Каждое дело предполагает основную идею, обусловленную интегральными целями воспитания и конкретными задачами проведения дела. Как правило, воспитательное дело направлено на реализацию одного из направлений воспитания – трудового, нравственного или эстетического. Но, понимая, что все направления взаимосвязаны и взаимообусловлены, а нравственное выступает как интегральное, участниками воспитательного дела принимается стержневая задача его проведения. Содержание воспитательного дела связано с формой его проведения. Ее отбор зависит, прежде всего, от числа участников, будет ли дело проводится совместно с родителями, какая форма общения участников дела будет ведущей – диалог, групповое общение, монолог, коллективное общение. Важно избежать формализма в проведении воспитательного дела. Сценарий дела должен быть гибким, творческим, соотносится с потребностью учащихся. Необходимо понимание и принятие воспитательного дела учащимися.

По Сухомлинскому В.А., коллектив – это средство нравственного и духовного развития личности. Под коллективом подразумевается единство учащихся преподавателей в их стремлении к общественно-значимым целям и нравственным ориентирам. Им созданы принципы формирования коллектива, не потерявшие свою актуальность и в современной воспитательной практике.

Технологию коллективного творческого дела, разработал и предложил И.П. Иванов. Данная технология имеет свой алгоритм, выраженный шестью этапами:

1. «Предварительная работа»;
2. «Коллективное планирование дела»;
3. «Коллективная подготовка дела»;
4. «Проведение коллективного дела»;
5. «Коллективное подведение итогов дела»;
6. «Ближайшее последействие коллективного дела»;

Темы коллективного творческого дела могут быть любые. Важно, чтобы они рождались в совместной творческой деятельности преподавателей и учащихся. В работе с учащимися роль инициатора принадлежит преподавателю, который помогает отобрать наилучшие идеи для коллективного творческого дела. Специфика этой технологии заключается в том, что ее элементы могут быть использованы преподавателем в проведении любых воспитательных мероприятий.

Воспитательная работа проводится систематически по следующим направлениям (примерная тематика):

- ✓ «Международная экологическая акция. Экологическая тропа. «Лес». (Научно-практический журнал «Современное образование Витебщины» Май 2016 г.);
- ✓ «Международная экологическая акция «День птиц». (Журнал «Экология» №4 (52) 2012 г.);
- ✓ «Международная экологическая акция «День воды»;

- ✓ «Международная экологическая акция «День Земли»;
- ✓ «Международная экологическая акция «День биологичесого разнообразия»;
- ✓ Экологическая акция «Покормите птиц зимой»;
- ✓ Экологический проект «Эта Земля – твоя и моя»;
- ✓ участие в республиканском конкурсе «Молодежь за чистоту городов и сел» (номинация «Ландшафтный дизайн»).

Таким образом, можно отметить, что коллективные технологии разнообразны, но используются те, которые максимально помогают преподавателю гуманизировать воспитательную среду и влиять на становление учащихся как субъектов воспитания. Наиболее продуктивными, учитывающими особенности учащихся являются: технология коллективного творческого дела, технология воспитательного дела, технология игры.

Список использованных источников

1. Абасов, З.В. Форма обучения – групповая работа. М.: Просвещение, 1998. – 340 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 230 с.
3. Дьяченко, В.К. Коллективная и групповая формы организации воспитания в школе. – М.: Амфора, 1998. – 222 с.
4. Дьяченко, В.К. Организационная структура воспитательного процесса. – М., 1989.
5. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1984.
6. Курятов, В.М. Как организовать воспитание в коллективе. – Спб.: Педагогика, 2000. – 201 с.
7. Лийметс, Х.И. Групповая работа на уроке. – М.: Наука, 1975. – С. 78-104.
8. Махмутов, М.И. Современный урок. 2-е изд. – М., 1985.
9. Танцоров, С. Групповая работа в развивающем образовании. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997.
10. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. / Под ред. Г.К. Селевко Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1 – 816 с.

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ О ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Шаранович Ю. В., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сёмкина И. А., старший преподаватель

Социально-экономические, социокультурные условия современности участвуют в формировании и развитии искаженных типов индивидуализма, что может привести к появлению насилия, жестокости в отношениях между людьми. Данные характеристики имеют свое отражение в подростковой среде. Именно в подростковой среде чаще всего имеют распространение разные формы конфликтов. В качестве одной из таких форм конфликтного поведения можно выделить буллинг, который отличается остротой и продолжительностью последствий, которые будут проявляться у каждого из участников. Буллинг в подростковой среде имеет негативное отражение на развитии личности подростка. Распространение буллинга в подростковой среде вызывает надобность поиска эффективной формы воспитательной работы.

Профилактика изучаемого явления в подростковой среде, это одно из направлений деятельности школьных педагогов социальных в рамках их деятельности по обеспечению безопасности личности обучающихся, а также по предупреждению социальной девиации.

При изучении информированности студентов о проблеме буллинга в подростковой среде, использовались данные в разработке цикла тренингов повышения профессиональных компетенций в социально-педагогической деятельности.

Базой исследования является УО «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». Общее количество респондентов составило 20 студентов 1-го

курса, специальности «Социальная педагогика» факультета социальной педагогики и психологии. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический метод, изучение и обобщение психолого–педагогического опыта, анкетирование, методы математической статистики.

Отправляя детей в школу, родителей, прежде всего, беспокоит качество образования, но в школе каждый ребенок получает не только знания, но и опыт общения в коллективе. К сожалению, взаимоотношения с одноклассниками не всегда будут складываться гладко. В каждой школе и практически в каждом классе есть дети являющиеся объектом для насмешек, а иногда и для открытого издевательства со стороны других детей, а порой и всего класса.

На основании статистики, до 10 % детей регулярно (раз в неделю и чаще) и 55 % эпизодически (время от времени) подвергаются определенным типам жестокого обращения со стороны одноклассников. Около 26 % матерей считают своих детей жертвами такого насилия, являющегося на данный момент времени опасным явлением, которое имеет крайне негативные последствия, под общепринятым термином «буллинг» [1].

Буллинг – это сознательное агрессивное поведение, включающее жестокое отношение, физическое и /или психическое, одних детей по отношению к другим [2, с.69]. Травля, либо буллинг – не новое явление в школьной среде. Многие помнят советский фильм «Чучело», снятый по одноименной повести Владимира Железникова, использовавшего сюжет из жизни.

Самая уязвимая категория – это подростки, в результате возрастного кризиса и специфики формирования морально-нравственной и эмоциональной сферы. В этом возрастном периоде обучающийся наименее ориентирован на авторитет взрослых, наиболее склонен к подражанию и заимствованию разных и позитивных, и негативных поведенческих моделей, в череде которых, к сожалению, будет иметь место насилие.

Переживание буллинга в изучаемый период чрезвычайно травматично и помимо актуальных последствий будет оказывать значительное воздействие на дальнейшую жизнь человека. В первую очередь данное влияние сказывается на формировании самооценки подростка, его коммуникативные возможности, мотивацию к развитию и достижениям [3, с.113].

Буллинг наносит значительный вред на всех, кто в него вовлечен. Пострадавший не только страдает от физической агрессии, но и получает психологическую травму, влияющую на самооценку и на социальную адаптацию подростка. Снижение успеваемости, отказ от посещения школы, самоповреждающее поведение все это является самыми частыми последствиями буллинга.

Подросток агрессор чаще других сверстников попадает в криминальную историю, формирует искаженное представление о решении конфликта и социальном взаимодействии.

Обучающий, непосредственно не участвующий в травле, переживает негативные эмоции такие, как: страх оказаться на месте жертвы, бессилие, отрицательное отношение к школе.

Для учителя наиболее частые последствия буллинга, это негативные эмоции в общении с детьми, проблема дисциплины в классе, снижение статуса среди обучающихся, чувство собственной несостоятельности и бессилия, риск административного взыскания, если ситуация вышла из-под контроля, и травля привела к физическому повреждению, суицидальному поведению, конфликту с родителями.

Так, согласно результатам проведенного анкетирования по изучению информированности студентов о проблеме буллинга в подростковой среде мы получили следующие результаты.

Студентов правильно понимают термин «буллинг» (65%), при этом 4 студента указали на то что, агрессивные действия, которые осуществляются, в чатах, социальных

сетях и т.д., а 15% затруднились ответить на данный вопрос. Но, при этом только 35% опрошенных респондентов знали до проведения анкетирования, что такое буллинг.

На вопрос «Как, по-вашему, мнению, проявляется буллинг?», большинство респондентов (85%) считают, что буллинг проявляется в, агрессивном поведении и оскорблениях (75%), 25% добавили «пинки» и только 15% и 10% соответстенно указали на «нанесение ущерба личным вещам» и «вымогательство».

Желание самутвердиться по мнению респондентов является главной причиной буллинга в подростковой среде (60%), «желание скрыть свои недостатки» в качестве главной причиной буллинга в подростковой среде указало 35 % опрошенных, а 30% указывает, что причина состоит в вымещении злобы на других.

Согласно результатам опроса, большинство студентов (75%) признает наличие проблемы буллинга в подростковой среде и только, 25% опрошенных затруднились ответить существует ли проблема буллинга в подростковой среде вообще. 45% опрошенных знают о том, что негативные последствия буллинга на организм и психику подростка не являются преувеличением, 35 % не смогли ответить на данный вопрос и только 20% считают, что негативные последствия буллинга на организм и психику подростка являются преувеличением.

С точки зрения респондентов, родители (80%), учителя (70%), специалисты (психологи, социальные педагоги и т.д.) (65%), способны в первую очередь пресекать буллинг в подростковой среде, и только потом ученики класса/школы (20%), учреждения дополнительного образования и СМИ (5%), правоохранительные органы (5%).

Наиболее приемлемыми вариантами решения проблемы буллинга в подростковой среде студенты считают улучшение контроля и надзора за поведением подростков (70%), обсуждение на классных часах в школе проблемы буллинга (50%), ужесточение дисциплины в школе (15%).

Основными формами профилактики буллинга в подростковой среде респонденты называют индивидуальное консультирование (55%), групповые беседы (50%), организацию волонтерской деятельности (45%), тренинговую работу (40%), ролевые игры (15%), просмотр и обсуждение фильмов, спектаклей (1%).

Таким образом, на основании анализа результатов мы отмечаем, что рассматриваемая проблема воспринимается студентами-будущими педагогами социальными, как актуальная. Социально-педагогическая деятельность по профилактике буллинга в подростковой среде должна осуществляться на трех уровнях: уровне учащихся, уровне родителей подростков, уровне педагогического коллектива. Однако, респонденты частично знают о последствиях и специфике данного явления, что будет учтено при разработке цикла тренингов повышения профессиональных компетенций в социально-педагогической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Детский правовой сайт Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2019. – Режим доступа: http://mir.pravo.by/library/edu/psychologicalassistance/bullying/. – Дата доступа: 26.01.2019.
2. Невзорова, С.Ю. Буллинг как крайняя мера групповой дифференциации подростков / С. Ю. Невзорова // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 2 (34). – С. 112-113.
3. Михайлова, Д.И. Буллинг как социально-педагогическая проблема / Д.И. Михайлова // Сборник Международной научной конференции «Антропологические и психолого-педагогические аспекты обучения и воспитания материалы» / Под редакцией О.А Зимина, 2016. – С. 67-71.

РЕПРОДУКТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ О ДЕМОГРАФИЧЕСКОМ ПЕРЕХОДЕ

Шевяков А.С., студент 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГАВМ»)
Научный руководитель – Девятых С.Ю., канд. психол. наук, доцент

Репродуктивная функция – это одна из важнейших и необходимых функций, обеспечивающих воспроизводимость поколений, а в итоге жизнеспособность самого общества. В контексте подобных трактовок, следует понимать, что семья – это основная «территория», на которой происходит производство и воспроизводство поколений, воспитания и социализации личности. Именно поэтому, важным становятся исследования репродуктивных ориентаций современных молодых людей, еще не состоящих в браке. Полученные данные, как мы полагаем, помогут адекватно и целостно объяснять как количественную, так и качественную составляющих будущего репродуктивного поведения. Вместе с тем, социальные процессы, происходящие в современном белорусском обществе, сказываются и на функционировании института семьи, поскольку сокращается не только естественная убыль населения, но и растет количество мужчин и женщин, никогда не состоявших в браке, растет число разводов.

Ученые, изучающие это явление, известное во всех промышленно-развитых странах, обозначают его как демографический переход. Впервые это явление было описано А. Ландри, который считал, что его сущность состоит в смене расширенного воспроизводства населения на ограниченное воспроизводство. Ученый справедливо полагал, что по глубине и значению последствий его следует рассматривать как революцию [5].

В отечественной научной традиции вопросы демографического перехода разрабатывал А.Г. Вишневский [3]. Он указывал на то, что во всех зрелых аграрных обществах семейная мораль строилась на неразрывном единстве сексуального, матримониального и прокреативного поведения, однако переход к контролируемому семьей деторождению делал сохранение этого единства невозможным, что привело к автономизации прокреативного поведения, в котором и заключается суть демографического перехода.

Относительная самостоятельность этих трех видов поведения создала возможность вариабельности индивидуальных жизненных путей.

Процессы демографического перехода привели к трансформации морально-нравственных устоев семьи, наиболее важным из которых была многодетность. Произошедшие изменения ценностных оснований современной семьи нашли свое отражение в представлениях молодежи об институтах брака и семьи, и, в частности, в репродуктивных ориентациях молодых людей.

Согласно В.В. Бойко [2], репродуктивные ориентации – это готовность (предрасположенность) человека. Ключевым в определении репродуктивных ориентаций выступает понятие «потребность в детях», которая как социально-психологические образование личности проявляющегося в том, что без наличия детей и подобающего числа их индивид испытывает затруднения как личность. И отечественные, и зарубежные исследователи признают, что желаемое число детей лучше всего отражает индивидуальную потребность в детях. Поэтому этот показатель может служить наиболее близким числовым выражением репродуктивных ориентаций личности.

Отечественное семьеведение, в частности С.Ю. Девятых [4], придерживается мнения, что социальные репродуктивные нормы формируются средой в период социализации личности и потом мало меняются в течение жизни человека, поэтому изучение репродуктивных намерений студентов в определенной степени может прогнозировать

те демографические проблемы, которые ожидают наше общество, когда молодые люди вступят в период наивысшей репродуктивной активности.

Ориентация студентов в отношении числа детей и их будущей семье. и взаимосвязь между репродуктивными ориентациями студентов и реальным поведением их родителей является целью статьи.

Исследование проводилось на базе Учреждения образования «Витебская Ордена "Знак почета" государственная академия ветеринарной медицины». В качестве испытуемых выступали юноши (102 человека) и девушки (106 человек) в возрасте 17-18 лет, студенты биотехнологического факультета и факультета ветеринарной медицины. В качестве инструмента исследования использовалась анкета, включающая вопросы, нацеленные на выявление репродуктивных стратегий молодых людей, их представления об идеальном возрасте для вступления в брак, рождения в нем детей, а так же идеального числа детей в современной семье.

Опрос показал, что существует определенное разнообразие брачно-репродуктивных стратегий юношей и девушек. Вместе с тем, большинство опрошенных связывают рождение детей со вступлением в брак, что может быть определено в качестве традиционной для нашей культуры брачно-репродуктивной стратегии. Однако среди опрошенных оказались и такие, которые не только отвергает деторождение в браке (ориентируются на внебрачное рождение детей), но и само вступление в брак, само рождение детей, как в браке, так и вне брака. Хотя такие стратегии выбираются меньшинством, сама возможность этих выборов является показательной, поскольку свидетельствует о продолжающейся коррозии ценностей семейного образа жизни. (Табл 1).

Таблица 1. – Распределение испытуемых по отношению ко вступлению в брак и рождению детей, в %.

	Юноши	Девушки
Планируют вступление в брак и рождение в нем детей	84,8	83,6
Планируют вступление в брак, и не планируют рождение в нем детей	6,1	7,3
Не планируют вступление в брак, но планируют рождение детей	6,1	5,4
Не планируют вступление в брак, не планируют рождение детей	3	3,7
Всего опрошено, человек	121	127

Анализ данных при помощи критерия согласия распределения хи-квадрат показал, что между выборками юношей и девушек в выборе той или иной стратегии репродуктивного поведения (в процентном распределении тех или иных ответов испытуемых) различий нет.

На следующем этапе исследования обрабатывались ответы юношей и девушек, выбравших стратегию, нацеленную на рождение детей в браке (Табл. 2).

Таблица 2. - Репродуктивные ориентации студентов

Параметры оценки	Юноши	Девушки
Предполагаемый возраст вступления в брак, лет	24,8	22,1
Предполагаемый возраст респондента на момент рождения первого ребенка, лет	26,7	23,8
Предполагаемое число детей в будущей семье	1,9	1,8
Всего опрошено, человек	102	106

Обработка полученного эмпирического материала при помощи статистического пакета SPSS (использовался критерий U-Манна-Уитни для двух независимых выборок) позволила выяснить различия между группами юношей и девушек. Анализ показал, что у юношей предполагаемый возраст вступления в брак ($p \leq 0,00$) и предполагаемый возраст рождения первого ребенка ($p \leq 0,00$) достоверно выше, чем тот, который указывают девушки.

Кроме того, юноши в своей будущей семье прогнозируют достоверно большее число детей, чем девушки ($p \leq 0,03$).

Результаты, полученные в нашем исследовании, в целом отражают репродуктивное поведение взрослого населения нашей страны. Так статистические данные свидетельствуют о процессе естественной убыли населения республики. Так, сегодня среднее количество детей на одного белоруса составляет примерно 1,2. Хотя для абстрактной белорусской семьи желаемое количество детей в идеале составляет 2,4. При этом мужчины чаще выступают за большее количество детей [1].

Оценивая полученные результаты в целом, следует отметить, что у сегодняшних юношей и девушек – будущих субъектов брачно-репродуктивного поведения – четко просматривается тенденция, доминирующая в современном белорусском обществе: сокращение числа детей, увеличение возраста вступления в брак и рождения в нем первого ребенка, а это позволяет говорить о том, что наша страна переживает процессы демографического перехода, общие для всех европейских стран.

Основной тенденцией брачно-репродуктивного поведения населения развитых европейских стран сегодня становятся явления демографического перехода, проявляющиеся естественной убылью населения, обусловленного малодетностью. Для Республики Беларусь процессы демографического перехода характерны и будут продолжаться в будущем, о чем свидетельствуют ориентации на малодетность юношей и девушек не состоящих в браке.

Список цитированных источников:

1. Беларусь в цифрах, 2018. – Минск: Белстат, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_8771/. – Дата доступа: 11.12.2018.
2. *Бойко*, В.В. *Малодетная семья*: *социально-психологическое исследование*/ В.В. *Бойко*. – Москва : Статистика,*1980. – 231*с.
3. Вишневский, А.Г. Избранные демографические труды в двух томах. Т.1: Демографическая теория и демографическая история / А.Г. Вишневский. – М.: Наука, 2005. – 368 с.
4. Девятых, С.Ю. Половая социализация молодежи в условиях социокультурной трансформации семьи / С.Ю. Девятых. – Смоленск: СмолГУ, 2010. – 256 с.
5. Злотников, А.Г. Демографические идеи и концепции / А.Г. Злотников. – Минск : Право и экономика, 2014. – 388 с.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ

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

Сегодня объектом педагогического процесса являются дети нового XXI века, они бесспорно отличаются как от детей описанных К.Д Ушинским и А.С. Макаренко, так и от детей конца XX века. Поколения сменяют друг друга, а для образования всегда остаётся открытым вопрос их изучения, поиска актуальных форм, способов и методов психолого-педагогического воздействия. Решением данной задачи может служить изучение и применение положений Теории Поколений в системе образования.

В 1991 году специалист в области демографии Нил Хоув и историк Уильям Штраус проанализировали англо-американскую историю с XVI века до современных дней и выяви-

ли повторяющиеся значения поколенческого цикла, что послужило основанием для возникновения Теории Поколений, которая впервые была описана в книге «Generations» («Поколения»). Работа над Теорией была продолжена созданием трудов рассматривающих и описывающих более подробный собирательный портрет представителей поколений XX века: «великое поколение» (1901-1924), «молчаливое поколение» (1925-1942), «бейби-бумеры» (1943-1960), «поколение X» (1961-1981), «поколение Y» (1982- 2000).

Хоув и Штраус охарактеризовали разность поколений исходя из глубинных ценностей, не используя традиционную интерпретацию, основанную только на возрастных различиях. Авторы Теории определяют понятие «поколение», как совокупность людей рожденных во временном промежутке 20-25 лет, которые испытали влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, сформировавших сходные ценности.

Основной категорией Теории Поколений является понятие «ценность». По мнению Хоува и Штрауса поколенческие ценности формируются до 12-14 лет под воздействием как семейного воспитания, так и внешних факторов, таких как исторические события, социально-экономические и технологические процессы [1].

Работа над адаптацией предложенной модели к российской действительности была проведена командой под руководством психолингвиста Евгении Шамис и маркетолога Евгения Никонова, которые являются основателями и координаторами проекта RuGenerations. В результате были выделены ключевые локальные и мировые события, повлиявшие на формирование поколений в России и СНГ (Табл. 1) [2].

Таблица 1 – Описание поколений

Поколение	Основные события	Характеристики
Поколение GI («Победители», «Герои») 1900–1923 гг.	революционные события 1905 и 1917 годов, 1-ая мировая война, электрификация, коллективизация	приверженность идеологии, трудолюбие, вера в светлое будущее, ответственность,
Молчаливое поколение («Книжные дети») 1923-1943 гг.	2-ая мировая война, культ личности Сталина, индустриализация, электрификация, пионерское движение	преданность, уважение к должности и статусу, соблюдение правил, законов, честь, семья и семейные традиции, терпение
Бэби-бумеры («Бумеры») 1943-1963 гг.	советская «оттепель», покорение космоса, единые стандарты, СССР – мировая супердержава	оптимизм, коллективизм, заинтересованность в личностном росте, культ молодости, командный дух
Поколение X («Неизвестное поколение») 1963-1984 гг.	«холодная война», война в Афганистане, перестройка, «бум» распространения наркотиков	готовность к изменениям, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, поиск эмоций, прагматизм
Поколение Y («Миллениалы») 1984-2000 гг.	распад СССР, теракты и военные конфликты, стартап-компании, развитие цифровых технологии, появление гаджетов и интернета	жажда немедленного вознаграждения, умение подчинять-ся, наивность, желание сделать мир лучше
Поколение Z («Центениалы») 2001 – наше время	wi-fi, доступность информации, высокоскоростной интернет, экономическии кризис, геимификация	приоритет сетевого общения, клиповое мышление, стремление получить максимум информации в короткий срок

Предложенная модель применима относительно Беларуси, в которой по данным Национального статистического комитета на 2018 год живут и работают представители описанных Штраусом и Хоувомпоколенческих страт (Рис. 1) [3].

Рисунок 1 – Статистические данные

Исходя из изложенных выше данных, следует вывод, что объектом не только будущего, но и настоящего педагогического процесса являются представители поколения Z, ценности которых находятся на стадии формирования. Исследованиями детей XXI века сегодня активно занимаются: проект RuGenerations (кабинетные исследования и работа с фокус-группами всех поколений), фонд «Общественное мнение» (опросы, социологические исследования), психологи и педагоги, включённые в современный образовательный процесс. Какие они, дети нового века? Рассмотрев данный вопрос через призму Теории Поколений можно сформулировать следующее:

- каждое пятое поколение имеет схожие ценности (цикличность поколений). Ценности поколения Z будут схожи с ценностями «молчаливого поколения», представители которого выросли в период индустриализации, электрификации и пионерского движения, что схоже с тем, что на слуху сегодня – модернизация, энергосбережение, молодежные объединения. На период становления ценностей обоих поколений пришелся глобальный экономический кризис. Проводя параллели между воплощениями поколений, последователей Теории предполагают, что дети нового века это поколение поэтов, художников и композиторов;
- в классической Теории Поколений описано три фактора (исторические события, окружающая информация, воспитание), влияющих на формирование ценностей, команда проекта RuGenerations ввела в мировую практику еще один фактор – дефицит, ценностью становиться то, чего не хватает. Так, для поколения X (рождённых в 1964-1984 гг.), которые носили одинаковую школьную форму и жили одинаково, дефицитом явилась уникальность. Для поколения Z дефицит – живое общение [2];
- поколение, растущее в цифровой среде, называют поколением «большого пальца», «iGeneration», «DigitalNative» («Цифровой Человек») т.к. его представители появились на свет во время стремительного развития Digital технологий, скоростного интернета и массового распространения персональных гаджетов. Информация доступна для них с ранних лет. Являясь активными пользователями интернета, дети нового поколения имеют странички в социальных сетях, пользуются мессенджерами, играют в онлайн-игры, а те, кто пока не научился писать и читать, пользуются голосовым поиском, для того, чтобы найти ответы на интересующие их вопросы или мультфильмы на YouTube. Технологии создают у них впечатление, что все возможно.Они живут в реальном и виртуальном мире одновременно, не имея преград в освоении разнообразных навыков и ограничений в информации, в которой отлично ориентируются. В итоге, родители все меньше играют роль авторитета, всезнающим авторитетом становится интернет. Ну, а если дети не учатся у ро-

дителей, тогда родители начинают учиться у своих детей (префигуративное общество, которое начинает формироваться уже сегодня) [5];

- поколение Z формируется в мире, перегруженном информационными потоками, которые они пропускают через себя, цепляя внимание лишь на небольших отрывках, необходимых фактах, при этом владеют «баннерной слепотой» – не обращают внимания как на рекламу в сети, так и на офлайн рекламу. Память у детей нового века функционирует по-новому: они лучше запоминают не содержание источника, а основные тезисы и место, где данный источник можно найти (вкладку сайта или папку на устройстве) [6]. Продолжительность концентрации внимания современных детей по сравнению с другими поколениями уменьшилась в десятки раз. Attentionspan – объем концентрированного внимания – время, которое человек тратит на восприятие контента для принятия решения о дальнейшем изучении или переключении. Снизился за последние годы с 12 до 8 секунд [7]. Сегодня формируется так называемое «клиповое мышление»– поколение Z перерабатывает информацию быстрее, но короткими порциями;
- многозадачность – ещё одна характеристика детей нового века, ребенок может одновременно заниматься несколькими делами: слушать музыку, искать информацию в сети, общаться по видеосвязи, выполняя домашнее задание. Это связано с возросшим темпом жизни, под который подстраиваются представители поколения Z, в результате скорость восприятии информации возрастает. Это связано с тем, что в условиях многозадачности повышается скорость психических процессов, мозг работает в другом режиме, что положительно влияет на развитие интеллекта [6];
- последователи Теории Поколений называют современных детей «Homelanders» (домоседы) или «поколение национальной безопасности». Представители нового поколения почти не бывают на улице без сопровождения взрослых, тенденция современного воспитания – проявление гиперопеки со стороны родителей. Такая тенденция лишает детей возможности накопления самостоятельного опыта, воспитывается страх перед всем непонятным и неизвестным. Более редкое живое взаимодействие со сверстниками, по сравнению с предыдущими поколениями, не дает полноценной картины понимания и проявления эмоций: при необходимости в поддержке, понимании чувств другого человека, решении конфликтов, современные дети чаще всего не знают как себя вести [8].

Теория поколений дает возможность людям разного возраста лучше понимать и взаимодействовать друг с другом. Каким в итоге станет поколение Z, во многом зависит от системы образования, а применение теории Штрауса и Хоува в педагогике поможет преподавателю быстрее ориентироваться в потребностях современного поколения и направить процесс обучения по более успешному и эффективному пути.

Список цитированных источников:

1. InternetarchiveWayBackmachine [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStraussNeilHowe/page/n3. – Дата доступа: 23.01.2019.
2. RuGenerations – Российская школа теории поколений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rugenerations.su/. – Дата доступа: 23.01.2019.
3. Статистический сборник «Демографический ежегодник Республики Беларусь» – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2018. – С.54.
4. Executive.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.e-xecutive.ru/career/hr-management/1450249-pokolenie-z-te-kto-budet-posle?scrolltop=2476 (Поколение Z: те, кто будет после // Из интервью А. Сычёвой с психотерапевтом, кандидатом медицинских наук Марком Сандомирским. – Дата доступа: 23.01.2019.
5. Сапа, А.В. Поколение Z - поколение эпохи ФГОС / А.В.Сапа// Продуктивная педагогика. 2015. № 8 (56). С. 2-9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_1_56_12345.pdf. – Дата доступа: 23.01.2019.
6. Фонд «петербургская политика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fpp.spb.ru/fpp-pokolenie-xyz. – Дата доступа: 23.01.2019
7. Reason [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://reason.com/archives/2017/10/26/the-fragile-generation. – Дата доступа: 23.01.2019.

ЧАСТЬ VI
ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева К.А, студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

В жизни современного образованного человека чтение занимает значительное место. Оно выступает как самостоятельный вид коммуникативной деятельности, мотивом которой является получение определенной информации. Степень совершенства зрелости чтения может быть различной, и перед школой стоит задача обеспечить предусмотренный программой уровень коммуникативной компетентности.

В читательской практике на иностранном языке ознакомительное чтение является самым распространенным видом чтения. Таким образом, актуальность данной работы заключается в важности разработки новых путей оптимизации обучения данному виду чтения.

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

Ознакомительное (синтетическое, экстенсивное) чтение представляет собой познавательное беглое чтение, без словаря, протекающее в достаточно быстром темпе, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ). Основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию.

Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, легкие в языковом отношении, содержащие не менее 25-30% избыточной второстепенной информации. Степень полноты понимания определяется в пределах 70-75% содержащихся в тексте фактов, включая все основные, при этом понимание основной информации – точное, второстепенной – правильное, неискаженное. Темп ознакомительного чтения не должен быть ниже 180-190 слов в минуту для английского и французского языков, 140-150 – для немецкого.

Упражнения для выработки умений ознакомительного чтения подразделяются на две группы: а) подготовительные; б) речевые.

Подготовительные упражнения направлены на быстрое нерасчлененное воспроизведение крупных элементов текста, на выработку нормального темпа чтения, развитие навыков прогнозирование и языковой догадки. К ним относятся:

1. Упражнения, обучающие узнаванию и пониманию знакомого. Например: «Найдите среди написанных на доске предложений то, которое соответствует показанной картинке, или то, которое есть на карточке».

2. Упражнения, обучающие беспереводному пониманию отдельных предложений. Например: «Найдите среди предложений те, которые не подходят по теме».

3. Упражнения, обучающие пониманию предложений, содержащих незнакомые слова. Например: «Определите незнакомые слова по словообразованию (контексту, конверсии, аналогии с родным языком)».

4. Упражнения, направленные на обучение охвату крупных единиц текста и выработку нормального темпа чтения, например, быстрое отыскивание в тексте предложения, начало которого произнесено учителем; прочтение заданного отрывка в максимально короткий срок и др.

Речевые упражнения делятся на:

1. Упражнения, обучающие пониманию общего содержания, например, отыскивание при беглом знакомстве с текстом ответы на вопросы общего порядка.

2. Упражнения, обучающие пониманию основных идей и выделению деталей. Они направлены на отыскивание смысла рассказа, установление последовательности событий, а также определения деталей в тексте и их функций. Типичными упражнениями такого вида являются составление плана, восстановление последовательности пунктов плана, озаглавливание абзацев, подбор информации к каждому пункту плана.

3. Упражнения, развивающие умение рецензировать прочитанное, например, ответы на вопросы оценочного характера; выбор в тексте предложений, содержащих качественные определения; подбор информации для характеристики действующих лиц и др.

Речевые упражнения всегда выполняются на основе текста. Существуют определенные условия для успешной работы с текстом для ознакомительного чтения. К ним относятся: 1) проведение в режиме дефицита времени (быстрый темп); 2) организация одноразового чтения про себя; 3) проверка понимания основной информации; 4) исключение перевода на родной язык, так как он противоречит природе ознакомительного чтения [1, с. 241].

При работе над текстом для ознакомительного чтения выделяют три этапа: 1) предтекстовой; 2) текстовой; 3) послетекстовой.

Цель предтекстового этапа заключается в создании мотивации к чтению, а также в преодолении лексических, грамматических и лингвострановедческих трудностей восприятия и понимания текста путем использования различных опор и других облегчающих восприятие факторов. Для создания мотивации используются различные приемы. Это может быть беседа об авторе, о проблемах текста, постановка коммуникативной задачи (например: «Вам, наверно, интересно узнать, о чем думают ваши сверстники из Великобритании, что им нравится, а что не нравится в жизни. Для этого давайте прочитаем следующий текст» и т.п.). Соответственно, коммуникативная задача – получить интересную информацию и дать ей оценку.

Для снятия языковых трудностей используются следующие виды работы:

– новые слова, грамматические конструкции, имена собственные выписываются и комментируются на доске или на карточке;

– выполняются тренировочные упражнения, содержащие те же или аналогичные языковые явления, которые встречаются в тексте;

– лингвострановедческие трудности могут быть сняты путем демонстрации картинок, фотографий, слайдов и другой зрительной наглядности. На материале этих опор преподаватель проводит соответствующую беседу.

Перед текстовым этапом следует дать установку по прочтению текста. Это могут быть различные задания: ответить на вопросы, дополнить предложения, установить верны или ошибочны формулировки, заполнить таблицу.

Текстовой этап посвящается контролю понимания текста и извлечению основной информации. Упражнения на контроль понимания основного содержания текста могут быть представлены следующими видами заданий [2, с. 123-124]:

1. Прочтите текст, скажите, какие из утверждений верны, и исправьте неверные. Учитель называет ряд фактов из текста, искажая некоторые из них. Учащиеся должны согласиться с ними или опровергнуть их, каждый раз аргументируя свой ответ.

2. Выберите правильный ответ на вопрос из 3-4 вариантов.

3. Составьте план текста.

4. Найдите основную мысль в начале, середин, конце текста.

5. Подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные.

6. Назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения.

7. Укажите в тексте места, не соответствующие тем сведениям, которые учитель сообщил вам предварительно.

8. Разделите текст на части, законченные в смысловом отношении.

9. Прочитайте текст и заполните таблицу и др.

Пересказ как способ проверки понимания при ознакомительном чтении можно использовать только тогда, когда текст достаточно длинный (это исключает возможность выучивания текста наизусть). В этом случае следует требовать изложения только основных фактов.

Окончив проверку понимания основных фактов содержания текста, проверяется его понимание на уровне смысла: учащиеся устанавливают идею и тему текста и обязательно дают свою оценку прочитанного. В этой связи важно выполнение упражнений на развитие умений выражать оценочные суждения о прочитанном, например, «Выразите свое отношение к прочитанному. Скажите, согласны ли вы с оценкой автором событий, фактов»; « Скажите, что было для вас особенно интересно узнать из текста и почему»; «Скажите, при изучении каких предметов вам может понадобиться информация, содержащаяся в данном тексте» и др.

Послетекстовой этап может включать: составление диалогов; драматизацию текста; проведение дискуссий по содержанию текста; составление аннотации; заполнение анкет; подбор или собственная разработка иллюстративного материала; подготовку проектов и др. Данный перечень заданий опирается на идеи коммуникативного обучения, в частности, на его ведущие принципы речемыслительной активности, индивидуализации обучения, новизны, ситуативности, функциональности.

В самом общем плане алгоритм обучения ознакомительному чтению можно представить следующим образом:

– прочтите заголовок текста, постарайтесь определить его основную тему;

– читайте абзац за абзацем, отмечая в каждом предложении, несущие главную информацию, и предложения, в которых содержится второстепенная, дополнительная информация;

– определите степень важности абзацев, отметьте те из них, которые содержат более важную информацию;

– обобщите главную информацию в смысловое целое.

Обучение ознакомительному чтению будет эффективным только в том случае, если учебный процесс стимулирует умственную активность учащихся, сопровождается решением определенных мыслительных задач, требующих осмысления содержащихся в тексте фактов и оценки их значимости.

Список использованных источников:

1. Гальскова, Н.Д. Теоретические обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 319 с.
2. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 528 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И ТУРКМЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Воробьёва О.И., доцент кафедры мировых языков,
Омарова К.С., студентка 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Животные всегда играли немаловажную роль в жизни человека, в особенности в древние времена, когда люди и звери сосуществовали в естественном соседстве. Соответственно, постепенно животные стали символическими носителями человеческих качеств. Так и возникли фразеологизмы с компонентом-зоонимом (или наименованием животных), ставшие неотъемлемой частью языка. Освоение данных единиц занимает значительное место в формировании образа животных с ранних лет жизни ребенка.

Зоонимы составляют важную часть лексики любого языка, нередко выступая символами культур, к которым они принадлежат. Без сомнений, изучение фразеологических единиц с названиями животных неизбежно выводит исследователя на изучение психолого-педагогических, лингводидактических и культурологических аспектов их функционирования.

Среди наиболее значимых факторов, влияющих на этноязыковую картину мира, особое место занимает животный мир в качестве неотъемлемой части окружающей природы. Языковые единицы, обозначающие предметы или явления, тем или иным образом связанные с миром фауны, занимают особый пласт словарного состава любого языка. В разных языках и культурах наименования животных заключают в себе различные характеристики и качества. Этот факт подчеркивает индивидуальность образного мышления конкретного народа, что являет собой сложный ассоциативно-психологический процесс, а также различия в ценностной картине мира различных этносов.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы обнаружить частотные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (названия домашних и диких животных, птиц и насекомых) в английском, русском и туркменском языках.

Методом сплошной выборки нами было отобрано около 370 фразеологических единиц с зоонимом в русском, английском и туркменском языках. Изучение лексикографических источников [5; 6] показало, что фразеологический фонд русского, английского и туркменского языков имеет много общего в аспекте употребления зооморфной лексики во фразеологических единицах. Это касается также и оценочной коннотации.

Лексико-семантическая группа «названия животных» давно привлекает внимание исследователей в связи со способностью ее единиц обладать многозначностью, основанной на метафорических и метонимических связях. Следует отметить, что зоонимы, используемые для характеристики человека, не раз становились предметом специального исследования. Семантика, переносно-образные значения зоонимов, лингвокультурологическая и этноспецифичекая значимость зоонимов изучалась на материале разных языков [1-4]. При всем разнообразии подходов и направлений в изучении зоонимов исследователи сходятся во мнении об общей тенденции к антропоцентризму в семантике фразеологических зоонимов современного языка, а также о распространенности и некоторой универсальности фразеологических единиц с названиями животных, о чем свидетельствует тот факт, что в языках всего мира они активно используются в качестве образной характеристики человека, обладают высоким коннотативным потенциалом.

Значительное количество фразеологизмов в английском, русском и туркменском языках связано с таким животным, как лошадь. В процессе исторического развития этот зооним приобрел различные оттенки коннотации. Лошади издавна являются

неотъемлемой частью крестьянского хозяйства. В трех рассматриваемых языках зооним *horse* ‘лошадь, конь’ означает трудолюбие, выносливость, силу, энергию. Он символизирует эти качества и во фразеологии. Например, *work like a horse* досл.: ‘работать как лошадь’– ‘вкалывать’, ‘пахать’, ‘много и тяжело работать’; ‘(работать как) ломовая лошадь’. Коннотация может быть как положительной, когда говорящий считает такое отношение к работе целесообразным, так и отрицательной, если говорящий не одобряет такое отношение. Возможно, в русском языке образ лошади подсознательно связан с женщиной, поскольку это слово относится к женскому роду. На этом же значении зоонима (трудолюбие) построен и английский фразеологизм *a willing horse* ‘работяга, человек, охотно взваливающий на себя работу, с готовностью берущийся за что-либо’. В английский язык вошло множество фразеологических выражений, связанных с охотой, скачками. Из животных чаще всего в них упоминается лошадь. Выражение *a dark horse* (в русский язык вошла калька с английского ‘тёмная лошадка’) первоначально обозначало скаковую лошадь, о которой ничего не известно, и на которую никто не хотел ставить деньги. Сейчас а *dark horse* – это неизвестный по своим качествам, способностям, намерениям человек, чьи возможные действия трудно предугадать. В отличие от зоонимов *лошадь* и *конь*, которые имеют в основном положительные коннотации, зоонимы *кобыла* и *мерин* не вызывают положительных ассоциаций у носителей русского языка. В туркменском языке для описания здорового и крепкого человека используется зооним *At yaly sagdyn / At yaly gayratly* ‘здоров как лошадь’ в английском языке есть эквивалент этого выражения *as healthy as a horse*. Сравнение основано на физических свойствах лошади, а именно на способности к выполнению тяжелой работы. Как в английском, так и в русском языке, отсутствуют, однако, аналоги такой туркменской поговорки, как *At goresde belli adam gatnasykda* ‘Лошадь узнаешь во время езды; человека узнаешь во время знакомства’. Такая туркменская поговорка, как *At gazygyny unutmaz* ‘старый конь борозды не портит’, имеет полный эквивалент в русском языке и сохраняет ту же положительную коннотацию. *Atyn yok bolsa ese kulan* букв.: ‘если нет лошади, воспользуйся ослом’ – в данном примере сравниваются два зоонимических образа: осла и лошади, и лошадь оценивается как более ценное животное. Одновременно подчеркивается мысль о том, что если невозможно иметь желаемое, то нужно довольствоваться тем, что имеешь.

Таким образом, в формировании представлений о животных у детей в той или иной лингвокультуре значительную роль играет освоение фразеологических единиц, содержащих зоонимы. Они представляют собой достаточно большой слой лексики и обладают высокой употребляемостью. Зоонимы занимают важное место в отражении национально-культурных особенностей социума. Выявление национальной специфики семантики во всех ее аспектах важно для более полного понимания того или иного языка и мышления народа, говорящего на нем. В английском, русском и туркменском языках существует множество фразеологизмов с языковыми единицами, содержащими компонент-зооним. Термин «зооним» выступает как в качестве родового названия животного, так и как метафорическое именование при анализе лексики точки зрения эмоционально-оценочной характеристики человека, эталонным носителем которого для языкового сознания людей выступает определенный представитель фауны. Подобные устойчивые выражения содержат в себе экспрессивное описание человека, им присуща яркая коннотативная окраска, положительная (похвала, радость и др.), или, чаще всего, отрицательная, когда использование зоонима в речи становится одним из способов выразить свое неуважение, неодобрение, презрительное отношение или другие негативные эмоции по отношению к какому-либо предмету или человеку. На фоне универсальных ярко выделяются специфические черты единиц вторичной номинации в группе лексики «фауна». В английский язык вошло множество фразеологических выражений,

связанных с охотой, скачками. Из животных чаще всего в них упоминается лошадь. В русском языке для обозначения самца самки лошади имеются разные лексические значения, в том числе и переносные («лошадь» и «конь»). В туркменском языке образ лошади всецело ассоциируется с энергией, силой, выносливостью, трудолюбием. На примере анализа языкового материала можно наблюдать, как каждая из рассматриваемых лингвокультур вносит в образы животных индивидуальный транслируемый из поколения в поколение ценностный смысл.

Список цитированных источников:

1. Куражова, И.В. Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре: автореф. дис.канд. филол. наук / И.В. Куражова – М., 2007.
2. Метельская, Е.В. Оценка человека через образы животных в разговорно-сленговой форме английского языка / Е. В. Метельская // Основные проблемы лингвистики и лингводидактики. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Астрахань, 2009. – С. 84 – 87.
3. Солнцева, Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: дис. канд. филол. наук / Н. В. Солнцева. – Омск, 2004.
4. Тишкина, Д.А. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в английском и русском языках: сопоставительный анализ: дис. … канд. филол. наук / Д.А. Тишкина. – Казань, 2008.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. – 4-е изд. − М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 784 с.
6. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: **http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english**. – Дата доступа: 20.01.2019.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В ИСТОРИИ

Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент
Терентьева О.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Классическая русская литература рисует преимущественно негативные образы делового человека. Предпринимателям не хватает либо честности и порядочности, либо живости и эмоциональности. Буржуазные стремления предпринимательского класса противоречат христианским ценностям, на которых основана русская литература.

В советский и современный периоды изменились ценности, герои и тематика произведений, что связано, в первую очередь, со сменой социально-политического режима, с новыми экономическими реалиями и идеологическими факторами.

В разные исторические периоды предпринимателей называли по-разному: купцы, заводчики, фабриканты, процентщики, капиталисты, фарцовщики, цеховики, валютчики, челноки, барыги, воротилы, дельцы, олигархи, новые русские. И это далеко не полный список слов, которыми обозначали людей, занимавшихся предпринимательской деятельностью. Большинство из этих слов имеют негативную окраску и связано это с тем, что к людям предприимчивым и расчетливым на Руси всегда относились с пренебрежением.

По мнению Т.А. Милехиной, торговля в русской культуре считалась неуважаемым занятием, и это отношение нашло свое отражение в языке [4]. Например, слова барышник, лавочник, торговка звучат явно пренебрежительно. Городничий в «Ревизоре» Н.В. Гоголя называет купцов «самоварники», «аршинники», «протобестии», «надувалы морские». Слово «купец» было предпочтительнее слову торговец, потому что в основе его внутренней формы лежит процесс купли, а не продажи. Может быть, поэтому в сегодняшнее время в бизнес среде используются в основном не русские, а заимствованные слова, лишенные негативного историко-культурного контекста: бизнесмен, риэлтор, брокер, дилер, спонсор, менеджер и др.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля предприниматель – «человек, который затеял, решился исполнить какое-либо новое дело, приступил к совершению чего-либо значительного» [1]. В советский период толкование слова изменилось, у него появилось два лексических значения: капиталист, владелец, а также «человек, склонный к аферам, ловкий организатор выгодных предприятий».

В постсоветское время приобщенность предпринимателя к капиталистическому обществу уходит на второй план и в центр внимания попадает идея собственности. Теперь предприниматель – «владелец предприятия, фирмы, а также вообще деятель в экономической сфере».

Таким образом, в XIX веке предприниматель и его деятельность ассоциировались с новым, значительным делом, в XX веке с аферами и обманом, в XXI же веке это понятие становится нейтральным и обозначает людей, задействованных в негосударственном секторе экономики.

В начале 90-х годов широкое распространение приобрело заимствованное слово бизнесмен, которое, по словам Т.А. Милехиной, «обладало некоторой привлекательностью в силу отсутствия негативного ассоциативного фона, давало иллюзию приобщения к мировому экономическому пространству» [4]. Еще одно популярное обозначение предпринимателей 90-х годов – новые русские, которыми называли крупных успешных предпринимателей.

Анализируя данные Русского ассоциативного словаря, можно сделать вывод о том, что для современного предпринимателя характерны как положительные качества: молодой, богатый, солидный, преуспевающий, умный; так и отрицательные: бандит, наглый, глупый, лысый, мошенник, нечестный [2]. В настоящий момент в русском языковом сознании сложилось два абсолютно противоположных образа предпринимателя. Первый из них – культурный, образованный, привлекательный, обеспеченный молодой человек, руководящий собственным бизнесом. Это относительно новый образ, пришедший из Запада и представленный преимущественно кинематографом и литературой последних лет. Второй образ включает в себя в основном негативные характеристики и ассоциируется с предпринимателями 90-х годов, олигархами и криминалом.

Предпринимательство в России начало зарождаться еще в Древней Руси в виде торговли и первыми предпринимателями были купцы, торговавшие не только внутри страны, но и далеко за ее пределами. Русские купцы вели торги со странами Средней Азии, Центральной и Северной Европы, Египтом, Византией.

Н.И. Костомаров, говоря о мошенничестве купцов, отмечает, что «... это было необходимое условие той степени образованности, на которой еще стояла Россия, и обстоятельств, сопровождавших развитие торговли» [4]. Зарубина считает, что обеспечение высокого нравственного уровня деловой жизни зависит не только от самих предпринимателей, но и от уровня нравственности в обществе в целом. Это же показывает И.А. Крылов в басне «Купец», изображая хитрого и жадного купца, который учит своего племянника, как обманывать других. Но в итоге купец был обманут сам, покупатель подсунул ему фальшивую купюру. Мораль басни сводится к тому, что не только купцы, но и все общество жаждет наживы. *«Почти у всех во всем один расчет: / Кого кто лучше проведет, / И кто кого хитрей обманет //».* Таким образом, нечестность и хитрость купцов, с которыми они вели торги, были неотъемленой частью русской культуры того времени.

В русском фольклоре купец чаще всего представлен алчным, жадным и нечестным, готовым на все, лишь бы выгоднее продать свой товар: «На гнилой товар слепой купец», «Что край, то обычай; что народ, то вера; что купец, то мера», «Купец божится, а про себя отрекается». Образ купцов в русской литературе представлен двояко, однако отрицательных образов намного больше, чем положительных. В русской художественной литературе купечество в своих произведениях изображали А.Н. Остров-

ский, М.Е. Салтыков-Щедрин, П.И. Мельников-Печерский, А.П. Чехов, М. Горький, П.Д. Бобрыкин, Д.Н. Мамин-Сибиряк и др. Анализируя образы купцов, Ливандовские в работе «Угол преломления. Русский предприниматель в зеркале русской художественной литературе» [3] отмечают, что, рисуя портреты купечества, многие писатели, работавшие в разное время, использовали сходные изобразительные средства, тем самым создав целостный образ «темного царства», как назвал Добролюбов купечество в пьесе А.Н. Островского «Гроза». Самые значительные произведения, посвященные теме купечества, принадлежат А.Н. Островскому. В своей пьесе «Свои люди-сочтемся» писатель выставляет купечество в откровенно плохом свете. По мнению Левандовских, судя по тому, с каким восторгом пьеса была принята в образованных кругах российского общества, Островский смог четко описать отношение интеллигенции к купечеству в дореформенной России. Российский историк и публицист А.О. Платонов в своей книге «1000 лет русского предпринимательства» пишет о том, что негативный образ купечества был искусственно создан интеллигенцией, презрительно относившейся к купечеству. По мнению автора, «...такое отношение к отечественным предпринимателям (особенно купцам) было связано с тем, что они, как и крестьянство, были оплотом сохранения национального духа России, чего нельзя было сказать о значительной части российской интеллигенции, лишенной национального сознания» [5].

Профессор В.И. Цуриков, говоря об образе русских предпринимателей в литературе, цитирует Ю. Латова: «Дореволюционные русские писатели, от А.С. Грибоедова до А.П. Чехова, считали людей, отдавших свои силы презренной материальной наживе, «мертвыми душами», рядом с которыми даже лентяй Обломов выглядит положительным персонажем. Ничего похожего на поэтизацию предпринимательства в духе О. Бальзака, Д. Лондона и Т. Драйзера в отечественной литературе нет и в помине».

В русской литературе предприниматель чаще всего представлен человеком ограниченным и ущербным. Вся его жизнь посвящена обогощению, в ней отсутствуют высшие идеалы и ценности. Концентрируясь на развитии собственного дела, предприниматель деградирует как личность. Таким показан Прохор Громов в романе «Угрюм-река» В. Шишкова и герой М.Горького Петр Артамонов. Целеустремленный, энергичный и амбициозный Прохор Громов строит заводы, поселки, дороги, но делает он это исключительно ради своего прославления и обогащения. Никакого высшего смысла в его деле нет. Это и сводит с ума главного героя романа, который кончает свою жизнь самоубийством. Петра Артамонова тяготит полученная в наследство от отца дело: «...фабрика казалась ему каменным, но живым зверем... морда у него тупая, страшная, днем окна светятся, как ледяные зубы, зимними вечерами они железные и докрасна раскалены от ярости...». В конце произведения перед читателем раскрывается «полубезумное старческое угасание» центральной фигуры романа.

Русские предприниматели, особенно купцы, часто изображаются религиозными людьми, строившими на свои деньги храмы и церкви. Однако, их религиозность носила сомнительный характер. Считалось, что купец таким образом замаливал свои грехи или даже просил помощи в нечестном деле. Например, герой романа «Угрюм-река» Иннокентий Груздев «вел в Петербурге трезвейший образ жизни. Приступая к мошенническому действу, он сугубо усердно посещал церковь, возжигал толстые свечи, молился на коленях, просил, чтоб Господь ниспослал ему мудрость змия, чтоб помог облапошить толстосумов и чтоб не поставил во грех его деяния». В надежде на то, что Бог помилует, купцы готовы были жертвовать деньги на церковную благотворительность. Кроме замаливания грехов, пожертвования также являлись способом завоевания общественного признания. Общество с недоверием относилось к купеческой щедрости и сомневалось в искренности их поступков, тем более, что религиозность купцов шла вразрез с их повседневным поведением.

Стоит заметить, что положительные образы купечества в русской литературе все же есть. Они представлены в основном в исторической и мемуарной литературе. Теме купечества посвятили свои труды О. Платонов, В.О. Ключевский, П.А. Бурышкин, П.П. Рябушинский и др. Необходимо отметить, что вышеперечисленным авторам, выходцам из торгово-промышленного сословия, присуща некоторая идеализация русского купечества.

Авторы художественных произведений также пытались создавать положительных образы предпринимателей. Однако эти образы были чуждыми современникам, а порой и самим писателям. Таким оказался образ Андрея Штольца из произведения И.А. Гончарова «Обломов». На первый взгляд, Штольц исключительно положительный персонаж. «Он сочетает в себе и практический ум, и предпринимательскую хватку, и порядочность с высокими душевными порывами». Он честным трудом заработал себе состояние. Однако образ Штольца не стал идеалом русского предпринимателя. Критики считали, что данному образу не хватает правдоподобности. Такие качества Штольца как работоспособность, прагматичность и трезвое отношение к жизни признавались современниками не как достоинства героя, а как его недостатки. В произведении Гончарова Штольц противопоставляется обленившемуся Обломову, который, несмотря на свою апатию, способен на более глубокие чувства и переживания, чем Андрей Штольц. Отсутствие тонкой душевной организации делает образ Штольца чуждым русской культуре.

У Гончарова есть еще два образа, которые могли бы претендовать на звание героя-предпринимателя, это Петр Адуев из романа «Обыкновенная история» и Иван Тушин из произведения «Обрыв». Но и они, несмотря на все положительные качества, «бледны и малоправдоподобны». В их образах, по ее мнению, не хватает страсти, эмоций, живости. Всем троим присуще «невозможность испытать чрезмерные, сильные чувства; расчёт «употребления» эмоций; неспособность увлекаться, ровное, спокойное, одинаковое отношение ко всему; отчасти ограниченность.

Более удачный образ российского предпринимателя был создан Н.В. Гоголем во втором томе «Мертвых душ». Константин Костанжогло –целеустремленный, энергичный, успешный помещик, полный любви к своему делу. Он работает не ради денег, работа приносит ему моральное удовлетворение. О своей работе он говорит следующее: «Да я и рассказать вам не могу, какое удовольствие. И не потому, что растут деньги, – деньги деньгами, – но потому, что все это – дело рук твоих; потому, что видишь, как ты всему причина и творец всего, и от тебя, как от какого-нибудь мага, сыплется изобилье и добро на все. Да где вы найдете мне равное наслаждение?». Прагматичный и бережливый Костанжогло отрицает роскошь и показную демонстрацию богатства. Однако и Костанжогло не стал идеальным предпринимателем с точки зрения русской культуры. Образы добродетельного помещика и образцового хозяина еще до Н.В. Гоголя рисовали такие писатели, как В.Т. Нарежный (Горгоний в романе «Аристион»), Ф.В. Булгарин (Россиянинов из романа «Иван Выжигин»), К. Массальский («Пан Подстолич»). Однако все эти попытки показать преуспевающего помещика, реформировавшего свое хозяйство в рамках крепостничества, оказались несостоятельными с идейной стороны и художественно беспомощными.

Частное предпринимательство пока что отстает по всем параметрам от предпринимательства в западных странах. Немалую роль в этом играет созданное русской литературой негативное отношение общества к предпринимательской деятельности.

Необходима не только широкая государственная поддержка малого бизнеса, государственная защита предприимчивости, но и изменение вектора работы СМИ, художественного сознания, общественного мнения, консолидация всех сил общества, направленная на признание предпринимательской деятельности.

Список цитированных источников:
1. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка / В.И. Даль-М., 1956.
2. Караулов, А.В. Русский ассоциативный словарь в 2-х томах / А.В. Караулов. М., 1994.
3. Левандовский, А.А. Угол преломления. Русский предприниматель в зеркале русской художественной литературы / А.А. Левандовский, А.А. Левандовская // Книжное приложение "Ex libris НГ". Еженедельное прил. к "Независимой газете". – 2000. – № 45(168). – С. 3.
4. Милехина, Т.А. Образ предпринимателя в русской словесности / Т.А. Милехина // Вестник ОГУ, 2005. – № 11. – С. 108-114.
5. Платонов, О. 1000 лет русского предпринимательства: из истории купеческих родов / О. Платонов. М.: Современник, 1995.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В НАРОДНОЙ СКАЗКЕ

Наумова Н.А., студентка 4 курса,
Горовец А.В., студентка 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Существование сказки как жанра представляет собой непрерывный речетворческий процесс, в каждую новую эпоху не только ее сюжет может частично или полностью обновляться, но в языке сказки появляются лексические единицы, которые являются отражением тех или иных особенностей менталитета или эпохи. Целью данного исследования является анализ особенностей отражения языковой личности в сказочных текстах. Человеческая культура существует как продукт и необходимое условие развития общества и не мыслится вне его. Человек является творцом культуры, в ней же он живет. В человеке как личности на первый план выходит его социальная природа, сам же он выступает как «субъект социокультурной жизни». Актуальность этой проблемы обусловлена тем, особое значение приобретает понятие языковой личности, так как именно при посредстве языка создается культура, и выражаться она может в большой степени вербальными средствами. Языковая личность формируется в своеобразной системе координат, которая задается существующими у того или иного народа ценностями, образцами социального поведения, особенностями восприятия мира. Все это отображается категориями культуры, к которым могут быть отнесены «пространство, время, судьба, право, богатство, труд, совесть, смерть».

В настоящее время понятие языковой личности введено в широкий научный обиход Ю.Н.Карауловым, который под языковой личностью подразумевал человека, обладающего способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся:

a) степенью структурно-языковой сложности;
b) глубиной и точностью отражения действительности;
c) определенной целевой направленностью.

Также Ю.Н. Карауловым была разработана уровневая модель языковой личности с опорой на художественный текст. Согласно ей, языковая личность имеет три структурных уровня [1, с. 72].

Первый из них – вербально-семантический (семантико-строевой, инвариантный) – отражает степень владения обыденным языком. На втором – когнитивном – происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень представляет особый интерес при анализе коллективной языковой личности, которая является автором фольклорных текстов. Он предполагает отражение языковой модели мира личности, ее тезауруса, культуры. Тре-

тий же – высший уровень – именуется прагматическим и включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности.

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

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

В содержание языковой личности обычно включаются такие компоненты:

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

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

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

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

Таким образом, как отмечает В.А. Маслова, языковая личность – явление социальное, но имеющее и индивидуальный аспект. Индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение к языку, через становление личностных смыслов. При этом языковая личность оказывает влияние на становление языковых традиций. Каждая языковая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка и в меньшей – из индивидуальных языковых особенностей [1, с. 94].

Основным средством превращения индивида в языковую личность

выступает его социализация, предполагающая:

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

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

c) процесс усвоения законов социальной психологии народа.

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

Если говорить о жанре народной сказки, то особую роль здесь играет коллективная языковая личность, которой принадлежит «авторство» народной сказки, и языковая личность рассказчика. И в этой ситуации первый аспект также играет роль, значение которой трудно преувеличить. В русской народной сказке непременно отражаются общественные отношения, причем с точки зрения народных масс, а не привилегированных классов. Это проявляется в высказываниях героев и рассказчика, касающихся вышестоящих сословий.

– Скажи, пожалуйста, кто лучше – поп, или судья, или из нашего брата, барин?

Мужик думал-думал и говорит:

– Из попов так половина дураков.

– Как так?

– А потому, что иной поп служит-торопится – чего не пропоет!

– А из судей?

– Из судей две трети дураков есть.

– Почему же?

– А потому что судьи – кто их подпоит, так они по тому и судят, а кто не подпоит, так на того ровно воду льют.

– … А из нашего брата, из бар?

– Из вашего брата две трети дураков да треть безумников…

(«Мужик и барин»)

Очень показательный отрывок, в котором герой выражает недвусмысленное отношение к тем, кто в повседневной жизни находился рядом с ними, но был богаче или, по мнению крестьян, жил гораздо легче, не трудился столь тяжко, как они, кому легко давались деньги. Как видно из приведенного отрывка, основной меркой является понятие «дурак». Причем наименьшее количество «дураков» оказывается среди попов. Их порок заключается в спешке при ведении службы [1, с. 124]. Снисходительное отношение к подобному греху проявляется и в следующем примере:

Вот пошли все вместе и держат такой совет: «Куда ж нам воровать идти? Если к попу – у попа деньги трудные, если к купцу – у купца то же самое; пойдемте-ка к судье, у судьи деньги не трудные». («Вор»)

Таким образом, у попа деньги трудные, как признают герои сказки. Мнение же о судье, выраженное в обоих отрывках, примерно одинаковое: у судьи деньги не трудные, так как он берет взятки, и кто их подпоит, так они по тому и судят, а кто не подпоит, так на того ровно воду льют. Судья стоит на второй «ступени» выстроенной иерархии, из судей герой «насчитывает» две трети дураков. Наибольшее же негативное отношение вызывает, что вполне объяснимо, барин, поскольку именно эта фигура возвышалась над жизнью крестьянина, это был хозяин, который мог судить и рядить, карать и миловать (Из вашего брата две трети дураков да треть безумников). В сказке могла выражаться и насмешка над ним, за которую, однако, следует расплата.

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

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

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

Как видим, в высказываниях сказочных героев отношение к вышестоящим передается при помощи синтаксических единиц, равных предложению, констатирующего характера (Из попов так половина дураков; иной поп служит торопится – чего не пропоет; Из судей две трети дураков есть; судьи – кто их подпоит, так они по тому и судят, а кто не подпоит, так на того ровно воду льют; Из вашего брата две трети дураков да

треть безумников). О нраве барина дает представление как его речевая характеристика (Что ты бредишь, подлая), так и описание его поведения (Барин хлоп ее по уху; Барин рассердился, велел принесть розог и заставил при себе ее наказывать). Таким образом, его фигуру как героя сказки представляют текстовые единицы, большие по объему, чем предложение. Это может быть и весь сказочный текст.

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

Не случайно и сюжет сказки «Доброе слово» основан на том, что совет, который годится на все случаи жизни, дороже денег. Примечательно, что в подобных высказываниях содержится, по сути, совет не спешить, не делать ничего сгоряча и не надеяться лишь на силу. Сказка подчеркивает безошибочность таких суждений и пригодность в любой ситуации. Отсюда и категоричность их звучания. К подобным высказываниям примыкают, в-третьих, те, что носят метафорический характер и являются своеобразными загадками, иносказаниями. Те признаки предмета, которые фиксируются подобными единицами, уже их отбор также иллюстрирует особенности коллективной языковой личности. Потом отослал царь солдата в темницу и сказал ему: «Не плошай, служба! Я пошлю к тебе тридцать гусей; умей по перу выдернуть»…

… «Ну, служба, сумел по перу сдернуть?» – «Сумел, царь-государь, да еще по золотому!» («Мудрые ответы»)

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

Что касается активной речемыслительной деятельности по заданным эталонам, ее проявляет прежде всего сказитель, внося в сказочный текст свой вклад, который также отражает особенности русской коллективной языковой личности. Особенно ярко это проявляется при наличии нескольких вариантов одной и той же сказки. Если анализировать их, то можно выявить различия не только в сюжете, но и языке каждого варианта [1, с. 157].

Как видим, система сказочных жанров обладает серьезным лингвокультурологическим потенциалом. Задача учителя, по нашему мнению, не игнорировать возможность формировать у детей стремление к самоиндентификации. Внимание к культурно-национальным чертам сказки несомненно сможет усилить ее воспитательное воздействие.

Список цитированных источников:

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ «ЧАСТЬ–ЦЕЛОЕ» КАК СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ

Оксенчук А.Е., канд. пед. наук**,** доцент,
Пушкарёва Н.В., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова)

Существуют единые принципы организации языковой системы как сложного целостного образования, Вместе с тем каждый структурный уровень языка организован по собственным законам. Следует подчеркнуть важность описания лексики в виде лексико-семантических групп, семантических полей и т.п., с точки зрения активного участника коммуникации (говорящего или пишущего). Этот аспект лингвистики разработан значительно меньше, чем семасиологический. Между тем он чрезвычайно существен для «активной» систематизации языковых средств по выражаемым ими смыслам в теории и практике преподавания русского языка. Выявление и описание глубинных связей между частями и целым – основа современной системной лингвистики этим определяется актуальность настоящего исследования. К числу первоочередных задач исследования на данном этапе относятся: 1) определение соотношения языковых единиц на синтагматической и парадигматической оси; 2) выявление их системных связей, вариативности, деривационного потенциала.

Цель настоящей статьи – показать специфические особенности отношения «часть-целое» как семантического разнообразия, которое может быть установлено между сущностями различных семантических типов.

В системе языка принято выделять определенные группировки лексических единиц. Традиционно под «меронимами» понимают имена существительные, в структуре значений которых присутствует сема партитивности (от part «часть»). Так, например, лексемы: *корень, стебель, ствол, соцветие* – это меронимы, для которых гиперонимом являются названия растений: *ромашка, бузина*. Главной особенностью меронимического отношения является семантическая неравнозначность: «целое» и «часть» – это не совпадающие, противоположные категории. В части – не только специфичность целого, но и индивидуальность, своеобразие, зависящее от природы исходного элемента. Часть отделена от целого, обладает относительной автономностью, выполняет свои функции в составе целого. Понятие "целое", как и понятие "часть", близки по содержанию, но полностью не совпадают.

Другая особенность данного отношения заключается в том, что его описание осложнено наличием достаточно разнообразных подвидов, а также существованием совокупности отношений, которые могут быть ошибочно отождествлены с данным. Основанием для противопоставления различных частей целого в реальном мире являются условия их существования: часть может существовать либо только в целом (неотчуждаемые части), либо отдельно от него (отчуждаемые части). Отсутствие или присутствие в значениях меронимов признака «отделённости» приводит к формированию трех классов единиц: классов наименований неотчуждаемых, отчуждаемых и условно отчуждаемых частей, последний из которых имеет промежуточный статус.

Первый класс наименований неотчуждаемых частей – «часть как структурный элемент объекта, существующий только в составе целого» - единицы этого класса обозначают абсолютно неотчуждаемые части, которые выполняют свои функции только в составе целого, а вне этого целого теряют свое функциональное предназначение (собственно партонимия). Целое же, лишившись своих неотчуждаемых частей, становится в той или иной степени дефективным, «ущербным». Например: «рука», «нос», «лист», «вершина», «утро» и др.

Второй класс наименований отчуждаемых частей – «часть, отделенная или оставшаяся в результате отделения от определенного целого и получившая свою номинацию вследствие отделения». Меронимы этого класса являются наименованиями частей объектов, не имеющих тесной связи с целым и существующих отдельно от целого, выполняя при этом все свои функции (например, «штукатурка», «стекло», «клочья», т.н. гетеронимы).

Третий класс наименований условно отчуждаемых частей, обнаруживающий определенное сходство с меронимами двух других классов – «часть как структурный элемент объекта, отделенный с определенной целью». В этот класс входят единицы, обозначающие неотчуждаемые части живых существ и растений, которые человек отделяет от целого с определенной целью (например, части тела животных и части растений специально отделяются человеком с целью употребления в пищу: «почки», «печень». Сюда также относятся единицы - наименования фруктов и овощей как частей растений, употребляемых в пищу: «корешки» и т.д. Отличие меронимов данного промежуточного класса от единиц класса отчуждаемых частей состоит в том, что они получают свою номинацию не вследствие отделения, а имеют ее уже до отделения, являясь значимой частью того или иного целого.

Сложность природы языковой категории меронимии, в основе которой лежит гносеологическое отношение «часть – целое», обусловливает, прежде всего, неоднозначное определение границ данной категории.

В ходе нашей экспериментальной работы устанавливалось, каким путём осуществляется усвоение этого семантического отношения на раннем этапе речевого онтогенеза.

При проведении эксперимента использовался метод направленного ассоциативного теста. Методика проведения заключалась в том, что испытуемым предъявлялись картинки с изображением частей (животных, человека, одежды, растений, предметов, природных явлений) и предлагалось назвать, что или кто изображён. Затем назывались слова-стимулы и предлагалось ответить на вопрос «Из чего это состоит?» или «Частью чего это является?»

На первом этапе эксперимента изучалась способность детей дошкольного возраста к восприятию наименований неотчуждаемых частей. После обработки полученных данных было выяснено, что 80% испытуемых способны «узнавать» названия неотчуждаемых частей. У 70% испытуемых возникали трудности в правильном названии частей тела разных животных. 30% испытуемых полно и точно назвали, и детально описали части объектов, а затем по этим частям логически определяли и правильно назвали сами объекты.

На втором этапе эксперимента изучалась способность детей дошкольного возраста воспринимать названия отчуждаемых частей. Анализ данных показал, что 60% испытуемых воспринимают названия отчуждаемых частей, называли их и могли по части восстановить целое. Практически у всех детей возникли затруднения при определении по частям незнакомых объектов (деревьев, предметов, явлений, а также экзотических животных). Старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования. У них складываются представления об основных условиях роста и развития растений.

Включение отношения "часть-целое" в анализ элементов позволяет увидеть две особенности: исходные элементы (они же могут оставаться таковыми и в составе системного целого) и элементы-части.

На ранних этапах онтогенеза достаточно хорошо развита способность к «узнаванию» неотчуждаемых частей и их названий, т.е. исходных элементов. Тогда как остальные названия (отчуждаемых частей и условно отчуждаемых частей), а также сама мыслительная операция «меронимии», плохо воспринимаются испытуемыми дошкольниками.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Возрастание роли иностранных языков в современном белорусском обществе определяет их социальный статус. Иностранные языки становятся эффективным средством образования и самообразования, регулятором социального развития личности, базой межкультурной, в том числе и письменной коммуникации. В этой связи особую актуальность представляют вопросы дальнейшей разработки методики обучения письменной речи, создания среды овладения иностранными языками.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Сололовой, Л.Г. Александера, Д.С. Перкинса, Дж.Р. Уотсона, Р. Уилсона); систематизация изученного материала; беседы с учителями школ г. Витебска; наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и № 2 г. Витебска.

Как показал анализ литературы, вопросы обучения письменной речи, в частности, творческому сочинению, разработаны недостаточно полно в лингвистическом и методическом аспектах. Вместе с тем, необходимо отметить, что носители англоязычной культуры высоко оценивают умение убедительно, логично, аргументировано излагать собственную точку зрения по вопросу или проблеме в письменной форме, ставя перед собой задачу воздействовать на читателя: информировать, убедить, описать, развлечь, вызвать эмоциональный отклик – и тем самым побудить к некоторым социальным изменениям.

Напомним, что сочинение – прежде всего жанр академической письменной речи. Многие толковые британские и американские словари дают определение сочинения как необходимого по объёму письменного произведения, написанного студентом (учеником) по учебному предмету или об одном (данном) объекте путём изложения собственных идей. Иными словами, сочинение как жанр относится к продуктивной письменной речи, носит творческий характер, имеет коммуникативную и прагматическую направленность и достаточно строгую форму. Грамотная структурированность работы позволяет адресату лучше оценить идеи автора, его оригинальность, своеобразие мышления. Отсутствие логичности письменного выражения мыслей или неубедительность личной оценки расцениваются носителями англоязычной культуры не просто как недостаток вкуса или изящества изложения, но и как неумение порождать связный текст или незрелость мышления, что может серьёзно подорвать доверие к автору. Не менее важно при этом пишущему раскрыть в тексте свой культурный потенциал и осуществить самопрезентацию.

В процессе работы над сочинением учащиеся могут встретиться с рядом трудностей, которые свидетельствуют об отсутствии системы обучения технике письма, неэффективности системы тренировочных упражнений и этапов обучения написанию сочинения. Другими проблемами обучения являются: 1) соблюдение связности, логичности высказывания; 2) соответствие лексико-грамматическим нормам языка; 3) функциональность, т.е. соответствие коммуникативной ситуации; 4) креативность, художественная выразительность; 5) оригинальность идей; 6) аргументированность собственной точки зрения.

В современной системе обучения имеют место противоречия между целями обучения и содержанием учебного процесса на отдельных этапах, которые выражаются в следующем:

– значимость самостоятельной работы при написании сочинения и неумение учащихся самостоятельно преодолевать трудности;

– потребность руководствоваться методикой обучения письменной речи и не разработанность методики планирования и написания учебного сочинения как разновидности письменных работ;

– ограниченность числа аудиторных часов [1, с. 130].

При подготовке учащихся к написанию сочинения следует учитывать и такие факторы, как отсутствие интереса к определенной теме, оснований для написания данной работы, опыта, четких представлений о качестве «конечного продукта». Прежде всего, учащихся следует заинтересовать данной работой, объяснить ее практическую и социальную значимость (например, объявить конкурс на автора лучшего рассказа, статьи в школьную газету или предложить написать письмо другу и т.д.). Задача ученика может быть объяснена сначала в довольно узких, общих понятиях. Он должен научиться писать предложения до того, как научится писать сочинение, то есть он должен научиться владеть структурой предложения. Таким образом, постоянно идёт изучение новых образцов. В дополнение ко всем грамматическим проблемам английский язык связан с другими сложностями, такими как жестко определенный порядок слов в предложении. Наблюдаются трудности в раскрытии главной мысли высказывания, отсутствии логичности повествования. Традиционные приемы обучения связной речи не могут в достаточной степени дать желаемого результата, потому что в этом случае не учитывается механизм мотивации, проблемно-познавательный характер речевой деятельности, психофизиологические особенности учащихся, роль воображения и творчества.

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

1) сочинение должно быть грамматически правильным, включая орфографическое написание, пунктуацию и деление на абзацы;

2) изложенный в работе материал должен иметь прямую связь с названием всей работы;

3) сочинение должно быть ясным, то есть иметь четкое изложение мыслей, и лаконичным;

4) материал должен быть представлен в логичном и спланированном порядке;

5) аккуратность создает хорошее впечатление, поэтому в сочинении необходимо избегать исправлений;

6) сочинение должно иметь определенный объем, исходя из его вида;

7) любое по размеру сочинение должно включать четко выраженное начало и конец;

8) работа не должна содержать чужие идеи и слова (за исключением цитат);

9) кроме того, сочинение должно быть интересным [2, с. 6].

Таким образом, в основе любой письменной деятельности, в том числе и сочинения, лежит 1) владение техникой письма (графикой и орфографией); 2) знание системы языка (лексики и грамматики); 3) умение излагать информацию (то есть логичность ее построения, аргументированность, доказательность, стилистическое оформление); 4) информационная насыщенность.

При написании сочинения происходит реализация мысли с помощью языкового кода. Как вид письменной речи сочинение включает в себя несколько этапов мыслительной деятельности: формирование речевого намерения, построение внутренней программы будущего сочинения, выбор слов и их грамматическое оформление, графическое оформление произведения. При этом успешность осуществления письменного общения определяется разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст; наличием речевого намерения; способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации.

Таким образом, качество содержания письменного текста зависит от 1) разнообразия тематики; 2) количества передаваемой информации; 3) учета уровня языковой трудности; 4) разнообразия предложений и речевых, в том числе этикетных, формул; 5) объема письменного текста. При этом учитывается языковая сторона письменных работ: правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в письменном тексте; степень соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Важным фактором является степень самостоятельности работы учащихся, которая определяется уверенностью в отношении использования языковых средств при составлении письменного текста, отсутствием повтора при решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста.

Список использованных источников

1. Ашурлаева, Ф.А. Обучение письменному сочинению старшеклассников и студентов I курса языкового вуза (на материале английского языка): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ф. А. Ашурлаева. – Махачкала, 2006. – 173 с.
2. Perkins, D.C. Aids to Essay Writing and the English Language / D. C. Perkins. – Swansea: Celtic Educational Services, 1975. – 90 p.

ТИПЫ ПОЛИСЕМИИ. ОТНОШЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ В МНОГОЗНАЧНОМ СЛОВЕ

Рога В.А., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Всем языкам мира присущ такой феномен лексикологии, как полисемия. В зависимости от того, на каком основании и по какому признаку название одного предмета присваивается другому, традиционно различают три типа переноса названия: метафору, метонимию и синекдоху. Эти три типа изучаются в школьной программе, в высшей школе студенты также получают представление о таких отношениях между значениями многозначного слова, как опосредование и импликация.

Для большинства студентов 1 курса определение вида полисемии представляется затруднительным, что признается самими студентами при подготовке к занятиям по лексикологии.

Цель нашего исследования – подготовить методический материал, облегчающий определение отношений между значениями многозначного слова, и экспериментально проверить его эффективность.

Для диагностики трудностей мы группе студентов намеренно предъявили для выполнения одинаковое задание, состоящее в определении типологии значения слова: прямое или переносное, тип переносного значения слова и тип отношений между значениями многозначного слова (Рис. 1).

1. Золото: ✓ слиток *золота* ✓ в багрец и *золото* одетые леса 2. Пушкин: ✓ был знаком с *Пушкиным* ✓ читал *Пушкина* 3. Вишня: ✓ посадил *вишню* ✓ вкусная *вишня* 4. Крапивница: ✓ лечить *крапивницу* ✓ *крапивница* улетела 5. Мужик: ✓ подошёл какой-то *мужик* ✓ у помещика была сотня *мужиков*	6. Груша: ✓ Посадить *грушу*; ✓ Шкаф из *груши* (древесина) 7. Сумка: ✓ Модная *сумка* ✓ *Сумка* кенгуру 8. Рот: ✓ Он открыл *рот* ✓ В семье семь *ртов* 9. Двойка: ✓ Получить *двойку* ✓ Подъехала *двойка* 10. Гусятница: ✓ Готовить в *гусятнице* ✓ *Гусятница* принесла корм

Рисунок 1 – Определение типологии значения слова

При выполнении данного задания у 18 из 24 студентов были выявлены ошибки, в основном – это трудности с определением типа переноса. В связи с этим, нами было принято решение о составлении схемы для более простого определения типов полисемии.

Мы пришли к выводу о необходимости основательно проработать материал, представленный в экспериментальной карточке, с целью подробной апробации подготовленного нами методического материала (схемы-подсказки и образца рассуждения).

Мы предлагаем для облегчения работы с многозначными словами использовать следующую схему (Рис. 2).

Рисунок 2 – Определение отношений между значениями многозначного слова

Приведём описание проделанной работы.

Сначала определяем, что́ многозначное слово обозначает в предложенных контекстах. Это необходимая предварительная работа, без которой пользование схемой не принесет должной пользы (Табл. 1).

Таблица 1 – Обозначение многозначного слова в контекстах

Многозначное слово в контексте	Что обозначает слово в данном контексте?
в багрец и *золото* одетые леса слиток *золота*	Жёлтые листья Металл
был знаком с *Пушкиным* читал *Пушкина*	Человек Книга
посадил *вишню* вкусная *вишня*	Дерево Ягода
лечить *крапивницу* *крапивница* улетела	Заболевание Бабочка
подошёл какой-то *мужик* у помещика было сотня *мужиков*	Мужчина Крестьянин

Далее подробно представляем работу с предложенной выше схемой (поэтапно анализируем отношения между значениями многозначного слова).

1. Это этим и является?
   - ✓ Листья – это не металл (это не импликация)
   - ✓ Книга – это не человек (это не импликация)
   - ✓ Ягода – это не дерево (это не импликация)
   - ✓ Бабочка – это не заболевание (это не импликация)
   - ✓ Крестьянин – это мужчина (это импликация; для неё верно утверждение: крестьянин – это мужчина, но не каждый мужчина –крестьянин)

Импликация – это перенос названия на основе родо-видовых отношений. В математике – это бинарная логическая связка, по своему применению приближенная к союзам «если…, то…».

2. Есть смежность?
   - ✓ Листья не лежат рядом с металлом и из него не сделаны (нет смежности).
   - ✓ Книга написана этим человеком, т.е. присутствует логическая связь (смежность).
   - ✓ Ягода растёт на этом дереве (смежность).
   - ✓ Бабочка не связана с заболеванием и не находится рядом (нет смежности).

3. Одно является частью другого?
   - ✓ Книга не часть человека (метонимия).
   - ✓ Ягода – плод этого дерева, т.е. часть (синекдоха).

Метонимия - это перенос наименования с одного предмета на другой на основании их смежности.

Синекдоха - это перенос названия целого на его часть, и наоборот.

4. Есть сходство?
   - ✓ Листья похожи на металл цветом (есть сходство, значит метафора)
   - ✓ Бабочка не похожа на заболевание (нет сходства, значит опосредование)

Метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании какого-либо сходства их признаков.

Опосредование – вид связи значений многозначного слова через посредство какого-либо другого слова. В нашем случае такое слово – крапива.

Далее мы вновь предложили студентам карточку, подобную диагностической, но с другими словами. Необходимо было определить отношения между значениями многозначного слова, пользуясь схемой и воспроизводя представленные в качестве образца рассуждения.

После проверки, мы выявили, что количество ошибок значительно уменьшилось: только 4 из 24 студентов группы выполнили задание неправильно. Данная ситуация требует отдельного внимания.

В заключение хочется остановиться на тех случаях, когда объективно сложно определить отношения между значениями в слове. В таких ситуациях помогают этимологические справки, которые могут быть подготовлены самими студентами к занятиям по лексикологии.

Например, слово «сестра», по Ожегову, имеет следующие значения: 1. Дочь тех же родителей или одного из них по отношению к другим их детям. 2. Единомышленница, товарищ в каком-нибудь общем деле (высок.). 3. Лицо среднего медицинского персонала в лечебных, детских учреждениях. Медицинская с. 4. Монахиня (обычно в обращении, чаще при имени).

Если значения 2 и 4 достаточно легко объяснить через первое прямое значение как родство духовное и определить тип переноса как метафору, то со значением 3 (медсестра) могут возникнуть затруднения. Однако если обратиться к этимологическому словарю, то всё станет ясно: это значение связано с послушницами (послушниками) монастырей и монашками (монахами), которые, исполняя послушание своего монашеского ордена, из милосердия ухаживали за больными. Т.е. медицинскими сёстрами раньше называли монахинь, которые занимались медициной. Отношения между 3 и 4 значениями можно определить как импликацию. Подобная информация, мы полагаем, будет интересна для студентов и, главное, научит видеть взаимосвязи явлений, причинно-следственные связи, что необходимо для понимания сущности системных отношений в лексике, в частности.

Таким образом, выявив трудности в определении студентами типов полисемии, мы подготовили схему-подсказку и описали работу с ней, что позволило повысить уровень усвоения объективно непростой темы лексикологии.

РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Румянцева Д.С., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Воробьева О.И., канд. филол. наук, доцент

Чтение является одним из самых важных видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. На основе навыков чтения происходит развитие навыков говорения (формируется активный и пассивный словарный запас) и письма. С помощью чтения познаются другие культуры, народы, искусство и литература. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена важностью правильно обучать читать и понимать тексты на иностранном языке.

Цель исследования – рассмотреть основные виды чтения и этапы роботы с текстами публицистического содержания.

Материалом для исследования послужили труды Г.А. Китайгородской, Е.А. Маслыко, П.К. Бабинской, Г.В Рогова, С.К Фоломкиной, Т.Г. Добросклонской. В

работе использованы следующие методы: описательный метод, метод комплексного и системного анализа полученных результатов.

В методологической литературе чтение относится к рецептивному виду речевой деятельности, это можно объяснить тем, что чтение направлено на восприятие (т.е. рецепцию) и понимание языковых знаков.

Процесс чтения характеризуется мотивом, целью, условиями и результатом. Мотивом чтения всегда является коммуникация с помощью печатного текста; целью – получение информации. К условиямотносят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или получение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины [1, с. 89].

Виды чтения классифицируется согласно коммуникативным целям и задачам читателя т.е. необходимой степенью полноты и точности понимания материала.

В соответствии с этим критерием С.К. Фоломкина выделяет:

1) Просмотровое чтение. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтения текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями;

2) Поисковое чтение. Оно направлено на чтение литературы (газет, статей, книг) по специальности. Целью поискового чтения является нахождение определенной информации. Читающий знает, что нужная ему информация находится в тексте. Следовательно, основываясь на типичной структуре этих текстов, он сразу обращает свое внимание на определенные части или разделы, которые подвергаются поисковому чтению без детального анализа [2, с. 53];

3) Ознакомительное чтение. При ознакомительном чтении предметом внимания читающего становится весь текст без установки на получение определенной информации. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам [3];

4) Изучающее чтение предусматривает наиболее полное и точное понимание всей информации в тексте и ее критическое осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является формирование у читающего умения преодолевать трудности в понимании иностранного языка [4, с. 64].

Умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкостью перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста[3].

Методика Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской основана на поэтапной работе с текстом. Они выделяют три этапа работы над текстом: предтекстовый, текстовой и послетекстовый [5, с. 45].

Предтекстовый этап.

На данном этапе осуществляется подготовка к дальнейшей работе над текстом т.е ознакомление с темой, социальными или культурными понятиями, которые встречаются в текстеНемаловажное условие успешного проведения дальнейшей работы с текстом – создание доброжелательной атмосферы в классе, поэтому учитель на предтекстовом этапе должен заинтересовать учащихся, вовлечь их в работу, тем самым, создавая положительную мотивацию.

Упражнения направлены на снятие языковых и смысловых трудностей. Учащимся предлагается воспроизведение материала текста с опорой на его ключевые сло-

ва, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант, спрогнозировать содержание текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки в тексте и т.д.

Варианты упражнений на предтекстовом этапе работы с текстом:

1. Прочтите заголовок текста и предположите тематику текста.
2. Ознакомьтесь с новой лексикой и определите проблематику текста на основе языковой догадки.
3. Прочтите вопросы у тексту и определите тематику и проблематику текста.
4. Ответьте на поставленные вопросы к тексту до его прочтения.

Текстовой этап

На этом этапе учащиеся читаю определенные части текста с целью решения конкретной коммуникативной установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое). Объектом контроля чтения должно быть его понимание. При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения.

Варианты упражнений на текстовом этапе работы с текстом:

1) Найдите ответьте на предложенные вопросы.
2) Подберите заголовки к каждому абзацу.
3) Выберите подходящие по смыслу предложения, пропущенные в тексте.
4) Догадайтесь по контексту о значении выделенных слов.

Послетекстовый этап.

На послетекстовом этапе проверяется понимание содержания текста, текста используется для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Варианты упражнений на текстовом этапе работы с текстом:

1) Составьте план текста.
2) Кратко перескажите текст.
3) Придумайте другой конец текста.

Как отмечает Т.Г. Добросклонская, работа с текстами СМИ в учебной аудитории дает преподавателям большие возможности в решении ряда методических задач: от тренировки восприятия текста и расширения лексического запаса до развития навыков устной речи и получения новых знаний о стране изучаемого языка [6, с. 236]. Использование на уроках иностранного языка публицистических текстов различной тематики, в том числе и аутентичных, может не только улучшить грамматические навыки учащихся, расширить и обогатить их лексический запас, но и в целом повысить мотивацию, заинтересованность учащихся в предмете.

Пример работы с публицистическим текстом:

Why meeting another's gaze is so powerful?

You've doubtless had the experience when, across a noisy, crowded room, you lock gazes with another person. It's almost like a scene out of the movies – the rest of the world fades to grey while you and that other soul are momentarily connected in the mutual knowledge that they are looking at you and you at them.

Of course, eye contact is not always so exciting – it's a natural part of most casual conversations, after all – but it is nearly always important. We make assumptions about people's personalities based on how much they meet our eyes or look away when we are talking to them. And when we pass strangers in the street or some other public place, we can be left feeling rejected if they don't make eye contact.

This much we already know from our everyday experiences. But psychologists and neuroscientists have been studying eye contact for decades and their intriguing findings reveal much more about its power, including what our eyes give away and how eye contact changes what we think about the other person looking back at us.

For instance, a recurring finding is that gazing eyes grab and hold our attention, making us less aware of what else is going on around us (that 'fading to grey' that I mentioned earlier). Also, meeting someone's gaze almost immediately engages a raft of brain processes, as we make sense of the fact that we are dealing with the mind of another person who is currently looking at us. In consequence, we become more conscious of that other person's agency, that they have a mind and perspective of their own – and, in turn, this makes us more self-conscious.

Предтекстовый этап.

1. Look at the title of the text Define the subject of the text.
2. Practice the pronunciation of the words from the article. When in doubt refer to the dictionary

Doubtless, experience, mutual, assumption, intriguing, recurring, gaze, engage, raft, currently, consequences.

Текстовой этап.

1. Read the text and find in each part one sentence that conveys the main idea of this part.
2. Find in the article the English for:

Зрительный контакт, взгляд, разговор, предположения, отводить взгляд, незнакомец, встретиться взглядом, опыт, полученные результаты, множество, воля.

3. Say true or false:

1. Eye contact is not a natural part of most casual conversations.
2. We make assumptions about people's personalities based on how much they meet our eyes
3. Gazing eyes grab and hold our attention, making us more aware of what else is going on around us
4. Meeting someone's gaze almost immediately engages a raft of brain processes.
5. When we meet someone's gaze we become more conscious of that other person's agency

Послетекстовый этап.

1. Summarize the text.
2. Give feedback on the read. Do you know additional information on this topic?
3. Give a detailed answer to the question: Can we judge people only once look at them?

Таким образом, методисты выделяют четыре вида чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающие. Критерием для классификации служат коммуникативные цели и задачи читателя т.е. необходимость степенью полноты и точности понимания материала. Для более успешного обучения чтению важно делать акцент на три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. При работе с публицистическими текстами стоит обратить внимание учащихся на использование в них побудительных и восклицательных предложений, риторических вопросов, повторов, обращений, однородных членов, употребление литературных цитат, поговорок, пословиц.

Список цитированных источников:

1. Рогова, Г.В. Методика обучения языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

2. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М., 1986. – 103 с.
3. Решетникова, Ю.Ю. Виды чтения / Ю.Ю. Решетникова // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). – 2015. – №4(14). – С. 56-57.
4. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М., 1997. – 207 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова .– 9-е изд. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
6. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи: Монография / Т.Г. Добросклонская. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. – 288 с.
7. Jarrett, Ch. Why meeting another's gaze is so powerful? [Электронный ресурс]. –2019. – Режим доступа: http://www.bbc.com/future/story/20190108-why-meeting-anothers-gaze-is-so-powerful. – Дата доступа: 28.01.2019.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ ВОКАЛИЗМА У АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

Сабуни И.Э., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Фонетика играет немаловажную роль в обучении иностранцев русскому языку. Обучение произношению происходит с целью формирования способности корректно воспринимать услышанное, сопоставлять его со значением и автоматизировано воспроизводить. Одним из основных принципов работы над произношением является принцип практического умения владеть звуковой стороной языка. Подход к процессу обучения арабов русскому произношению должен происходить через сопоставительный анализ фонологических систем арабского и русского языков, благодаря которому возможно выявить специфику ошибок, которые обусловлены фонологической системой арабского языка и законами ее функционирования.

Вопрос влияния фонетической системы арабского языка на процесс усвоения фонетической системы русского рассматривался во многих теоретических исследованиях. Имеется ряд ориентированых на начальный этап обучения русскому языку пособий по русской звучащей речи, адресованных арабам: И.А. Бондарчук, Л.К. Онуфриюк, Н.И. Соседова, Л.Н. Джунковская, Г.В. Совсун, С.В. Кодзасов, С.А. Хавронина и другие.

В методике обучению РКИ выделяют такие *этапы в работе по фонетике*, как *презентация, имитация,* з*апечатление,* о*тсроченное воспроизведение,* к*омбинирование слухо-произносительных навыков* [1].

Разница между фонологической системой и артикуляционной базой арабского и русского языка велика, начиная от совершенно несхожего письма, состава гласных и согласных до отличающегося характера ударения. Хотя количественно-динамический характер присутствует в обоих языках, но в арабском языке ударение не несет на себе четкой функции и не имеет четкого противопоставления ударных и безударных гласных [2].

Арабская письменность произошла от набатейского письма, а кириллица основана на греческом алфавите. Арабский алфавит состоит из 28 букв, причем все они обозначаютсогласные фонемы, три из которых используются дляобозначения долгих гласных фонем: алеф- أ, уау-و, которая обозначает два звука: [о] и [у], йа - ي - звуки [э] и [и].Трудности заключаются в особенностях обозначения арабских гласных фонем на письме. В арабском языке также присутствуют три краткие гласные фонемы, по тембру соответствующие долгим. Краткие гласные на письме отмечаются специальными диакритическими знаками, которые называются «огласовками» – это специальные

надстрочные и подстрочные обозначения гласных букв, которые регулируют правила чтения и пишутся над или под основными буквами алфавита. Например, для обозначения «*У*» используется «ا алеф» и «дамма», которая обозначается знаком « ُ »; для обозначения «*И*» используется «ا алеф» и «кясра», которая обозначается знаком « ِ »; для обозначения «*А*» используется «ا алеф» и «фатха», которая обозначается знаком « ' ». Но обычные тексты не содержат огласовок. Возможность не отражать на письме краткие гласные связана в арабском языке с тем, что за ними закреплены только грамматические значения. В русском же языке все фонемы в любом случае так или иначе отражаются на письме, так как наличие-отсутствие хотя бы одной гласной приводит к разному лексическому значению слов, например, *холост-холст.* Отличительной закономерностью функционирования русских гласных является то, что в безударном положении они подвергаются редукции, как правило, теряя при этом в длительности. Поэтому у арабов происходит сравнение на подсознательном уровне русских редуцированных гласных с краткими гласными арабского языка и в итоге они не обозначают их на письме. Из чего появляются такие варианты написания слов, как **извни (извини), *вскресенье (воскресенье)* и т.д. При этом стоит объяснить студентам, что в русском языке все гласные – и краткие, и долгие – необходимо обозначать на письме [3].

Также необходимо упомянуть ещё одну проблему, с которой сталкиваются арабские студенты. Это влияние латиницы на кириллицу. Большинство студентов владеет английским или французским языками, в итоге они путают латинские буквы алфавита с русскими (например, *а* - говорят, как э, *и* – как *ю, е*- как *и* и т.д.). Наблюдая за учащимися, стоит отметить, что при разработке программы практических занятий для арабских студентов необходимо учитывать не только особенности арабского письма, но и влияние латиницы.

Следовательно, чтобы избавится от ошибок и преодолеть трудности, необходимо с первых дней обучать студентов русской графике, а также формировать у них точные звукобуквенные соответствия. Кроме того, стоит иметь в виду, что на мягкость и твердость согласных влияют идущие после них гласные либо мягкий и твердый знаки – в отличие от арабского языка, где наоборот – мягкие и твердые (эмфатические) согласные, выражаемые разными графемами, влияют на «мягкость» или «твердость» произношения гласных (фактически – на изменение ряда их артикуляции с заднего на средний или передний). Правописание гласных дается арабским студентам тяжело, так как в арабском языке на письме обозначаются лишь согласные и долгие гласные звуки.

Основным отличием русского ударения является то, что ударный гласный не только должен быть выделен энергично со стороны артикуляции, но и произнесен более длительно, показав при этом, что ударный слог является ритмическим центром слова. Исходя из этого, стоит использовать следующую последовательность упражнений:

1. Редуцированный звук в начале слова: *окнО, онА;*
2. Редуцированный звук в первом предударном слоге: *потОм, поЭт, ногА;*
3. Редуцированный звук во втором предударном слоге: *высокО, молокО;*
4. Редуцированный звук в абсолютном конце слова: *Яблоко;*

Типичной ошибкой на начальной стадии обучения у арабоговорящих студентов является то, что они не слышат ударные слоги в русских словах и часто путают знак ударения в русских словах с обозначением (огласовкой) буквы «алеф - ا». Причиной этому является тот факт, что в арабском языке отсутствует ударение. Гласные не редуцируются в зависимости от положения в слове или места ударения. Другими словами, ни понятия, ни явления редукции в арабском языке не имеется.

Этот момент также является причиной типичной ошибки при чтении: на месте ударного О звучит А и наоборот, что часто приводит к ошибкам на письме. Например: «бОтан» вместо «батОн»; «кАмната» вместо «кОмната»; «пагАда» вместо «погОда».

Или, наоборот, в безударной позиции гласные произносят так же, как и в ударной, что обусловлено интерференцией. Например: мОлОкО, пОгОда, пОнятнО.

Исходя из того, что только три гласные арабского языка имеют частичные соответствия в русском языке – краткие гласные *а, и, у*, стоит отметить следующее: во-первых, наблюдая за произношением и письмом арабских студентов, мы заметили, что при произнесении этих гласных, а также и при их написании они не умеют их четко дифференцировать, так как в арабском языке нет оппозиций гласных по ряду при одинаковой степени подъема [ы-и] и оппозиций по признаку подъема [и-э, у -о], характерныхдля русского языка. В итоге, у арабов наблюдается неразличение гласных фонем /у/-/о/, которые в арабском языке являются не разными фонемами, как в русском языке, а вариантами фонемы /у/. В арабском языке звук [о] можно наблюдать в конечной позиции закрытого слога, поэтому очень часто в этом положении студенты заменяют русский звук [у] звуком [о]:*прост[о]да* вместо *простуда*, илинаоборот: *ст[у]л* вместо *стол, ст[у]л* вместо *стол*. Арабский звук [и] по месту своего образования ближе к среднему подъему и в ударном положении имеет возможность соответствовать русскому [э], что также нередко приводит к непониманию различия между этими звуками: *[и]тот* вместо *этот; ц[и]нтр* вместо *центр*. В области вокализма арабы используют звука [э] вместо фонемы /а/ перед теми русскими согласными, которые соотносятся со средними арабскими согласными: *пл[э]н* вместо *план; масшт[э]б* вместо *масштаб*, в конечной безударной позиции: систем[э] вместо система или под ударением: *доск[э́]* вместо*доска́; кан[э́]л* вместо *кана́л*. Это происходит из-за того, что в арабском языке звуки, одинаковые по звучанию с русскими [э] и [а], значатся вариантами одной фонемы. В речи студентов также наблюдается замена ударного [е] звуком [и] после мягких согласных, так как фонемы /э/ в арабском языке нет: *кабин[и]т* вместо *кабинет; докум[и]нт* вместо *документ,* а ударные [е] и [а] могут заменяться средним между русскими [е] и [а] звуком [æ]: *апт[æ]ка* вместо *аптека*; *т[æ]кст* вместо *текст* [3].

Стоит отметить, что им также трудно усвоить подвижное ударение: *глаз-глаза, место-места, окно-окна, доктора-доктора.* Исходя из вышесказанного следует, что отсутствие в арабском языке типичных для системы вокализма русского языка тембровых конфронтаций ведет к смешению в арабском акценте звуков [а]-[е], [и]-[е], [о]-[у]. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (т. е. силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона.

У арабов также вызывает самую большую трудность и неумение различать гласные фонемы /ы/-/и/ при произношении, так как фонема /ы/ отсутствует в арабском языке. Близкий к ней звук [и]твердый появляется после эмфатических согласных, к примеру в словах qaṣīr или māḍī. Вследствие этого происходит непонимание разницы между русскими фонемами /ы/ и /и/: *м[и]ть* вместо *мыть*; *б[и]стро* вместо *быстро; р[и]ба* вместо *рыба, говор[ы]* вместо *говори.* Артикуляции звука [ы] характеризуется высоким подъемом средней части спинки языка, губы находятся в неподвижном положении или немного растянуты, язык приподнят и отодвинут назад, кончик языка отодвинут от зубов. При этом необходимо сравнить разницу в его артикуляции с артикуляцией звука [и]. Большинство упражнений, помогающих постановке, можно разделить на две части: первая – упражнения, основанные на ощутимых моментах артикуляции; вторая – основанные на применении звуков-помощников.

К примеру: 1) упражнения с карандашом, зажатый между зубами, и зеркалом – для отработки разницы между [ы] и [и]; 2) движения языка взад-вперед, т.е. сначала вытянуть его и постараться достать до подбородка, а потом максимально оттянуть его назад; 3) при трудностях произнесения [ы] – выдвижение нижней челюсти вперед; 4) при сопоставлении [ы] и [и] в слогах контролировать твердость предшествующего согласного *(был-бил);* 5) использовать благоприятную позицию [у]-[ы], где язык отодвигается назад; 6) при непрерывном произнесении [у] растянуть губы, при этом не меняя

положения языка; 7) применять заднеязычные велярные звуки – помощники [к]-[г]; 8) фонетические упражнения, например, студентам показывается веер с согласными, а они должны произнести слог с отрабатываемой гласной. В итоге эти комплексные упражнения помогут сформировать навык произношения звуков [ы] и [и]. Помимо этого также стоит проводить фонетические диктанты [4, с. 136-137].

Все вышесказанное является залогом успеха по формированию артикуляционной базы, развитию фонематического слуха, различению основных типов интонационных конструкций, а также по формированию навыков таких видов речевой деятельности, как чтение, говорение, слушание, письмо. Таким образом, формирование у арабских студентов фонетических навыков требует особого внимания от преподавателя. Во-первых, необходимо учитывать отличия арабского языка у студентов из Сирии, Ирака, Ливана, Иордании, Йемена и других государств, так как литературный арабский язык – один, а местные диалекты – разные, поэтому студенты могут иметь свои языковые особенности, влияющие на обучение фонетике. Во-вторых, следует определить присутствующую фонетическую интерференцию и выявить возможность положительного переноса фонетических навыков арабского языка на русский язык при обучении арабских студентов. В-третьих, в процессе изучения русской звучащей речи в арабской аудитории необходимо концентрировать внимание на произношении начальных гласных, сочетаний гласных, долгих/кратких согласных на месте двух одинаковых букв, а также тщательно должна происходить отработка противопоставления русских гласных [а]-[е], [и]-[е], [о]-[у], [ы]-[и] в различных позициях. В-четвертых, необходимо выявить в арабском языке звуки-помощники и обозначить благоприятные фонетические позиции, которые стоит использовать при постановке русского произношения.

Список цитированных источников:

1. Сашина, А. С. Актуальные проблемы обучения студентов-иностранцев русскому произношению / А.С. Сашина // Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования. Коллективная монография. – Тамбов, 2016. – С. 43-48.
2. Анвар, А. Трудности русского ударения при обучении произношению в иракской аудитории / А. Анвар // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – Т. № 10. – С. 105-108.
3. 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.
4. Слесарева, Т. П. Методика преподавания РКИ для специальности 1-21 05 02-04 Русская филология (Русский язык как иностранный): учеб. - метод. комплекс по учебной дисциплине / Т.П. Слесарева; Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 182 с.

ОСОБЕННОСТИ БЕСПЕРЕВОДНЫХ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сацукевич В.А., студент 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

В процессе изучения иностранного языка в учреждениях общего среднего образования ведущая роль принадлежит практическим целям обучения. Учащимся необходимо овладеть новой для них системой коммуникации, научиться использовать эту систему в процессе общения. Таким образом, генеральной задачей обучения иностранному языку является формирование у школьников коммуникативной компетенции, основу которой составляют следующие коммуникативные умения: читать и понимать несложные тексты разных видов; осуществлять диалогическое общение в стандартных

ситуациях в рамках учебно-трудовой, социально-бытовой, культурной и социально-познавательной сфер; связно высказываться о себе, своем окружении, передавать содержание прочитанного, давать оценку; понимать на слух несложные тексты; письменно оформлять и передавать элементарную информацию [1, с.74]. Реализация на практике данных умений невозможна без знания лексики и наличия сформированных навыков использования ее в речи. Таким образом, актуальность цели нашего исследования определяется необходимостью поиска путей оптимизации раскрытия значения новых лексических единиц на этапе формирования первичных умений как действий, совершаемых впервые при концентрации на них произвольного внимания.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы И.Ф. Комкова, Е.И. Пассова, В.А. Артемова, Т.А. Волковой, А.В. Конышевой, Т.К. Крикуновой, Е.А. Маслыко и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка эффективности беспереводных способов семантизации английской лексики во время педагогической практики в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска».

В современной методике преподавания иностранных языков все способы семантизации иноязычной лексики можно подразделить на две группы: беспереводные, не предполагающие участия родного языка, и переводные, опирающиеся на использование родного языка.

На уроке целесообразно комбинировать различные способы раскрытия значения слова, определяя в каждом конкретном случае наиболее подходящий. Г.В. Рогова выделяет 3 группы факторов, которые могут повлиять на выбор учителем способа семантизации: 1) психологические факторы (возраст учащихся, их способности); 2) педагогические факторы (ступень обучения, количество учащихся в классе, языковая подготовка учащихся, квалификация учителя, принадлежность слова к активному или пассивному минимуму); 3) лингвистические факторы (абстрактный или конкретный характер слова, соотношение значений в родном и иностранном языках и др.) [2, с. 128– 129].

Беспереводные способы семантизации иноязычной лексики можно, в свою очередь, разделить на 2 группы: экстралингвистические (или прямые) и лингвистические. Экстралингвистические способы семантизации предполагают раскрытие значения слова при помощи предметной, беспредметной или изобразительной наглядности и включают мимику, жесты, рисунки, фотографии, предметы и т.д. Иллюстрацией данных способов могут быть следующие приемы:

А. Учитель дает учащемуся предмет, завернутый в ткань или бумагу. Пока учитель повторяет слово, обозначающее данный предмет, учащиеся, рассматривая и ощупывая его, должны догадаться, что это за предмет.

Б. Учащиеся закрывают или завязывают глаза. Им дают контуры предметов, вырезанные из дерева или картона. Пока учащиеся их ощупывают, учитель повторяет названия предметов. Учащиеся должны догадаться, что это за предметы.

Вместо того, чтобы предъявить учащимся иллюстрацию, учитель рисует на доске несколько точек, при соединении которых должен получиться необходимый рисунок. Пока учитель произносит новое слово, кто-либо из учащихся соединяет точки.

При использовании экстралингвистических способов особое внимание следует уделять адекватности используемой наглядности и проверке правильности понимания учащимися введенных слов. Их эффективность обусловлена однозначной и конкретной ситуацией предъявления каждого слова.

Под лингвистическими способами семантизации слов понимают раскрытие значения слова при помощи средств изучаемого языка. Можно выделить следующие лингвистические способы семантизации: синонимы и антонимы, дефиниции, шкалы, интернациональная лексика и аналогия с родным языком, словообразовательный анализ, ситуации.

Синонимы и антонимы используются для раскрытия значения понятий, когда стартовая подготовка учащихся не позволяет использовать длинные и сложные определения. Например, на начальном уровне можно объяснить слово *"miserable"* как *"very sad"*.

Противопоставление и оппозицию, как и предыдущий способ, часто используют сами ученики: «Какой антоним к слову ...?». Новое слово *"sour"* легко проиллюстрировать противоположным по значению словом *"sweet"*. Необходимо указать те контексты, в которых эти противопоставления верны, например, *sugar is sweet and lemons are sour, but the opposite of sweet tea isn't sour tea.*

Способ семантизации с помощью дефиниций требует определенной языковой подготовки. Часто одной дефиниции недостаточно для раскрытия значения слова. Слово должно быть определено в контексте, например, *"to break out"* в предложении *"A fire broke out"* означает *"to start"*, но, будучи вырванным из контекста, может быть ошибочно использовано учениками в предложении *"The lesson broke out"*. Более того, все слова в определении, кроме нового, должны быть хорошо известны учащимся. К недостаткам дефиниции следует отнести и то, что она бывает часто очень громоздкой.

Использование шкал предполагает знание сходных или противоположных понятий, выражающих степень какого-то качества, что позволяет легко ввести другие понятия. Например, если ученики знают слова *"hot"* и *"cold"*, используя школьный термометр, легко ввести слова *"warm", "cool",* а затем *"freezing", "boiling"*. Сначала учеников можно попросить нанести знакомые прилагательные на шкалу, а затем добавить новые. Данная работа может проводиться как индивидуально, так и в группах. Можно предложить ученикам исправить нелогичный вариант и расставить слова в нужном порядке.

Интернациональные слова могут быть поняты учащимися самостоятельно, но необходима специальная установка на их распознавание. Учитель даёт определение интернациональных слов, обращает внимание учащихся на то, что понимание таких слов возможно при наличии структурного (графического) и семантического сходства, а также на основе транслитерации, то есть путём замены букв английского языка буквами родного языка: *admiral* – адмирал, *act* – акт, *administrator* – администратор.

Еще одним беспереводным способом семантизации является словообразовательный анализ. Этот способ позволяет ввести слово в определенную парадигму, что способствует установлению более прочных парадигматических связей данного слова, а также повторению уже изученных слов, которые входят в эту категорию. В качестве примера рассмотрим суффиксально-префиксальный способ словообразования. Учащиеся могут легко понять значения новых слов, которые образованы при помощи знакомых суффиксов и приставок, поскольку они имеют собственные значения. Например: *-ly* – суффикс наречий: *hurriedly* (поспешно); *-y, -able, -ful, -less* – суффиксы прилагательных: *lucky* (везучий), *reliable* (надежный), *meaningful* (значимый), *useless* (бесполезный); *re-* – повторное действие: *restore* (восстанавливать), *replacement* (замена, перемещение); *im-, ir-, un-, dis-* – противоположное (отрицательное) значение: *impossible* (невозможный), *irresponsible* (безответственный), *unavailable* (непригодный), *unemployment* (безработица), *unpredictable* (непредсказуемый), *discomfort* (неудобство).

Среди многих достоинств вербальных способов семантизации на основе ситуации необходимо отметить то, что ситуация способствует развитию языковой догадки, облегчает понимание, создает более благоприятные условия для непроизвольного запоминания лексических единиц, делает учебный процесс более интересным и мотивированным, показывает использование лексических единиц в сочетании с другими словами в конкретных ситуациях общения, что ведет к более эффективному усвоению материала.

По своему характеру и структуре ситуации, которые целесообразно применять на этапе презентации, можно отнести к микроситуациям – статичным ситуациям, имеющим в своем составе простой стимул. При введении лексических единиц и последующей работе по их автоматизации используются разные микроситуации, объединенные

одной целью – иллюстрировать сочетательные возможности слова, определять путь его усвоения, формировать лексические навыки его употребления в речи. При такой подаче материала устанавливаются лексические связи новых слов с ранее изученными, в частности, с глаголами. Положительным является и то, что повторение вводимой лексики в каждом высказывании сопровождается расширением лексических связей.

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

Список использованных источников:

1. Мирульд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мирульд // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 24-25.
2. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку / Г.В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Тарасевич М.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Умение писать на английском языке приобретает все большее значение в силу ряда причин. В настоящее время появилась возможность путешествовать, работать в иностранных фирмах, участвовать в международных конференциях и программах обмена, общаться через Интернет. Все это предполагает умение заполнять анкеты и декларации, вести деловую переписку, составлять резюме, писать эссе и доклады. Иными словами, необходимо уметь выражать мысли и идеи в письменной форме, владея основами композиции, зная стилевые особенности и следуя определенным правилам организации письменного текста. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска путей повышения эффективности обучения учащихся письменной речи на иностранном языке.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, М.Е. Дубовик); наблюдение за организацией учебного процесса в ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска»; экспериментальная проверка системы заданий по обучению письменной речи на основе содержательных и смысловых опор.

Согласно программным требованиям, при обучении иностранному языку отрабатываются три основных вида письменной речевой деятельности:

1. Контролируемое письмо (Controlled writing). Для работы над данным видом письма могут быть использованы следующие виды упражнений: игра в «Bingo!», составление слов из букв, расстановка слов предложения по порядку, расположение абзацев по порядку и т.д.

2. Направляемое письмо (Directed or Guided writing). На этом этапе могут быть использованы такие виды заданий, как составление кроссвордов, заполнение анкет, личных карточек, составление меню, создание приглашений, написание небольших стихотворений, перифраз и т.д.

3. Свободное письмо (Free writing). Ученики составляют рассказы по картинке, пишут письма и сочинения, создают поздравительные открытки и т.д.

Следует отметить, что обучение письменной речи должно происходить с опорой на такие виды речевой деятельности, как аудирование (изложения, заполнение пропусков и таблиц, письменное выполнение тестов), чтение (послетекстовые упражнения, ответы на вопросы, завершение рассказа, добавление деталей), говорение (интервью с последующим письменным изложением информации, парное или групповое обсуждение с записью аргументов обеих сторон и др.)

Эффективное обучение письменной речевой деятельности осуществляется с помощью *подготовительных* (тренировочных) и *речевых* упражнений. Подготовительные упражнения – это в основном лексико-грамматические упражнения, которые направлены на формирование навыков грамотного, логичного, последовательного, образного выражения мыслей. Подготовительные упражнения используются для обучения навыкам, которые лежат в основе письменного высказывания.

К числу основных видов подготовительных упражнений относятся:

- имитативные (воспроизведение образца, имитация его. Например: перепишите данные предложения, составьте предложения по образцу);
- подстановочные (воспроизведение образца на основе изменения лексического наполнения. Например: раскройте скобки в предложении, подставьте слова в предложения);
- комбинаторные (построение высказывания на основе объединения данных элементов предложения. Например: выпишите главную информацию из текста, объедините два предложения в одно с помощью союзов и т.д.);
- трансформационные (изменение грамматической или лексической структуры. Например: ответьте на вопросы в письменной форме, трансформируйте диалог в монологическое высказывание).

После успешного выполнения подготовительных упражнений следует переходить к речевым. Данные упражнения предполагают задания, обучающие написанию изложений, писем, аннотаций, сочинений, заполнению деловых бумаг. Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы речи. Такие упражнения органически вытекают из подготовленной устной коммуникации. Постепенно усложняясь, они приобретают более творческий характер, при этом исключается опора на образцы или иные подсказки.

Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп [1, с. 259]:

1) репродукция содержания с опорой на текст (письменные вопросы к тексту; дополнение или сокращение текста, составление плана, озаглавливание текста с письменным обоснованием выбранного заголовка; характеристика одного из действующих лиц с помощью данных, содержащихся в тексте, и др.);

2) репродукция с использованием таких формальных опор, как схема, план, таблица, ключевые слова и др.;

3) продукция с опорой на изобразительную наглядность (описание картины, открытки, фрагмента кино-, видеофильма; написание сочинения с опорой на серию рисунков и нескольких проблемных вопросов; составление и запись диалога по содержанию картины (работа в парах);

4) продукция с опорой на речевой и жизненный опыт учащегося (сочинение на тему, заданную учителем, написание письма, приглашения и т.д).

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письменной речи: передача в письменном высказывании главной мысли, выбор способа передачи главной мысли – индуктивный или дедуктивный, передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста, правильное (нормативное и узу-

альное) оформление текста, использование знаков графики, орфографии и пунктуации для выражения субъективной информации, выделение в письменном высказывании основных мыслей (абзацев), а также зачина, середины и концовки, соблюдение логики изложения, учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи, умение показать культуроведческую осведомленность в письменных текстах страноведческой тематики и др. [1, с. 258].

Следует отметить, что перед написанием текста следует обдумать тему и цель, сформулировать основные идеи, продумать последовательность повествования, составить и записать четкий план того, о чем будет идти речь [2, с. 178]. Для того, чтобы научиться составлять логичные и связные тесты можно выполнить следующие упражнения: составьте план к тексту; напишите рассказ о ваших летних каникулах, следуя данному плану; разработайте план для раскрытия следующей темы. Немаловажным при письменном составлении текстов является отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи, а также осуществление связи между предложениями с помощью разнообразных вводных слов [1, с. 258].

Таким образом, обучение письменной речи играет важную роль при изучении иностранного языка. Для повышения эффективности обучения следует использовать разнообразные подготовительные и речевые упражнения. Переход к речевым упражнениям происходит лишь после прочного формирования языковых и речевых навыков с помощью подготовительных упражнений. Следует отметить, что обучение письменной речи должно осуществляться в тесной взаимосвязи и с опорой на другие виды деятельности: чтение, аудирование, говорение.

Список цитированных источников:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М: Academia, 2004. – 334 с.
2. Дубовик, М.Е. Справочное пособие по письменной речи английского языка / М.Е. Дубовик, Ю.В. Стулов, Е.И. Дубовик. – Минск: Вышэйшая школа, 1990. – 229 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ БЕСПЕРЕВОДНОГО ПОНИМАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЛЕКСЕМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Черныш Е.А., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Преподавание иностранного языка сопряжено с целым комплексом проблем, связанных с адекватной семантизацией иноязычных лексем. Данное исследование представляет собой описание одного из подхода к обучению словарного состава, а именно использование языковой догадки.

Методическая система признает переводные способы введения нового лексического материала как наиболее эффективные и экономичные [1, с. 53]. Однако, как показывает практика, всё чаще требуется иной подход к введению, тренировке и закреплению лексических единиц, поскольку наибольшую долю словарного запаса составляет его пассивное, а не активное владение. Выполняя ряд рецептивных операций, касающихся таких видов работы, как чтение или аудирование, учащиеся сталкиваются с незнакомыми для них лексемами и граммемами. Таким образом, неотъемлемой частью языкового обучения является формирование языковой догадки, которая и содействует снятию лексических и грамматических трудностей. Языковая догадка предполагает логическую выводимость семантического поля той или иной единицы посредством ранее выученных слов или их значений, контекстуального окружения, знакомого словообра-

зования или конвертированных образований. Вдобавок, существует и ряд внелингвистических, или экстралингвистических факторов, обеспечивающих понимание смыслов. К ним относятся названия того или иного источника, иллюстративный материал, размещенный в текстах (к примеру, картинки, статистические данные или таблицы), а также видеоряд при просмотре учебных видео. Уровень языковой догадки напрямую зависит от лингвистической компетенции и общего кругозора учеников. Так, знание об открытии А. Флеминга и глагольной парадигмы нивелирует незнание глагола '*to discover'* в следующем предложении: *A. Fleming discovered penicillin by chance in 1929 (А. Флеминг открыл пенициллин случайно в 1929).* В случае, когда школьнику приходиться пользоваться методом дедукции в рамках контекста, в его сознании неясная языковая единица отсутствует, как если бы это была неизвестная переменная при решении уравнения: *A. Fleming (X) penicillin by chance (A. Флеминг ? пенициллин случайно в 1929 году).* Но, зная, во-первых о подобном историческом факте, во-вторых, используя синтаксическую подсказку, а именно тот факт, что искомое слово является глаголом, поскольку английское предложение зачастую имеет фиксированный порядок слов и содержит сказуемое, стоящее после подлежащего *(A. Fleming*). К тому же, неизученный элемент имеет окончание характерное для глагола в простом прошедшем времени или для причастия прошедшего времени. Принимая во внимание структуру вышеуказанного предложения: наличия подлежащего, требующего соотвественно, сказуемое, прямого дополнения (*penicillin)* и временной показатель в виде предлога времени с годом двадцатого века *(in 1929),* мы делаем вывод о том, что перед нами глагол в простом прошедшем времени с переводом на русский язык: «открыл» или «обнаружил». Такую операцию можно отнести к контекстуальному анализу. Следует заметить, что контекст является благодатной почвой для лингвистической беспереводной семантизации учителем новых лексем. Так, вводя лексему *'domestic,'* можно употребить ее во фразе с перечислением: *Cats, dogs, hamsters and parrots are domestic animals.*

Теперь разберем алгоритм работы с интернациональной лексикой английского словарного состава. В превалирующем большинстве случаев лексика подобного рода не вызывает затруднений: учащиеся сразу же сличают схожую письменную или звуковую форму иностранного слова со словом родного языка *(e.g. park, golf, film, computer, etc.)*. Единственной сложностью в рамках преподавания интернациональных единиц выступает группа слов под общим названием: *'Interpreter's false friends' – ложные друзья переводчика (for instance, artist, complexion, data, prospect, scene, etc).* Такие лексемы требуют строго дистанцированного от интернациональных языковых элементов введения, отработки в многочисленных упражнениях и постоянного напоминания.

Поскольку английский язык характеризуется целым набором аффиксальных морфем определенных частей речи, указывающих на значение соответствующих лексем, особую роль играет закрепление в сознании словообразовательных моделей. Суффиксы: *-ful и -less,* (у прилагательных: *-ful* для выражения семантики полноты качества или признака*, а -less,* наоборот, для выражения недостаточной выраженности или отсутствия качества или признака), *-er, -or, -ist и -ian* (у существительных со значением профессии или рода деятельности). Префиксы: *re-* (у глаголов с семантикой повторения действия или состояния) и отрицательные приставки различных частей речи, указывающие на антонимическое значение соответствующих лексем: *un-, mis-, il-, non-, ir-, im-, in-, anti-, de-, etc.*

В отличии от производства слов русского языка, в котором конвертированные единицы встречаются довольно редко: *ванная, гостиная, слепой* (субстантивированные прилагательные), в английском языке конверсия признана самым продуктивным средством образования новых лексем: *a fly – to fly, a match – to match, a watch – to watch, a look – to look, a book – to book, a cry – to cry, a call – to call, etc* [2, с. 34]. Исходя из такого маргинального положения транзитивной природы частей речи в родном языке, ученикам трудно адаптироваться к различающимся грамматическим ипостасям по сути

одной единственной лексемы. В этой связи, крайне необходимо выполнять трансформационные задания на перевод, в которых учащийся смог бы ощутить разницу между грамматическими парадигмами и сходным семантическим полем лексем.

В ходе нашего исследования, мы наметили стратегию практических приемов по обучению рецептивной лексики на основе непереводной базы. Этот педагогический прием составляет одну из частей проблемного обучения. Языковая догадка, как средство осмысленности значения, способствует высокой эффективности мыслительных операций учащихся и, как следствие, содействует возможному непрерывному изучению иностранного языка.

Список цитированных источников:

1. Berman, J. Teaching Method of the English Language / J. Berman. – Moscow: Prosveshcheniye, 1970. – 139 p.
2. Shapkina, A. The Development of a Direct Comprehension Reading Skills: A Handbook for Teachers / A. Shapkina, V. Semiryak. – Kiev: Rad. shkola, 1987. – 96 p.

THE PRINCIPLE OF CONSECUTIVENESS AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR TEACHING

Tsao Vey, master's degree student
(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)
Research advisor – Bobyleva L.I., cand. of ped. sciences., associate professor

A command of any foreign language cannot be ensured without grammar study. Everyone needs grammar for speaking, listening comprehension, reading, and writing in the target language.

The goal of our research is to analyze the peculiarities of the consecutiveness principle and carry out the analysis of potential possibilities of its application in teaching English grammar.

When writing this article, the following research methods were used: a critical analysis of literature resources; a scientifically fixed observation of English grammar teaching at East China University of Political Science and Law; talks with teachers and students; study of teachers' advanced experience.

In foreign language teaching as in teaching of every other subject the sequence must be observed from the known to the unknown, from the simpler to the more complex, and from the proximate to the more distant.

In the first place this should be realized with respect to the native language. Pupils should not be referred to the parts of speech, tenses of the verb, or the parts of the sentence in English before they have been made familiar with the corresponding phenomena in the native language [1, p. 172-174].

The principle of consecutiveness should further be adhered to within the language taught. *The Past Perfect* and *the Past Continuous* tense-aspect forms of the English verb can only be explained to children, and the children can only be trained in the uses of these forms on the basis of what they know about the *Present Perfect* and *the Present Continuous* forms, and of their ability to use the latter forms. More complex syntactical constructions should be introduced only after the use of simpler ones has been mastered.

The sequence from the more proximate to the more distant takes place in the order of the topical subjects to be learnt, the first subject being either the pupil himself (*I am a boy; my name is …, I am eleven years old, I study English*), or things surrounding him at the lesson (*a desk, a pen, a book, etc.*) to more distant things and actions in the city, the country, etc.

The principle of consecutiveness should, however, be treated not formally, but dialectically, i.e. it should proceed not in a straight line, but in a circle, more exactly, in a spiral.

In foreign language teaching this means that grammar material should be treated concentrically, or reverted to, sometimes more than once in the course of teaching, each time with a view to making a more exhaustive study of the subject. In certain cases the complete mastery at a later stage of a linguistic phenomenon – a word, a word-form or a syntactical construction – should be prepared by its incidental use before it is given special treatment at a definite stage of the course. For example, even before the *Present Perfect* tense-aspect form of the verb has been introduced and treated specially, the teacher need not refrain from using such sentences as *Repeat what you have said*, or, *Have you finished?* The teacher will thus avoid that aspect of formalism which consists in condemning the use of certain words or constructions, even though they have not previously been introduced but are required by the situation. At early stages of foreign language teaching practice should precede theory.

The principle of consecutiveness is closely connected with the principle of systematicity. Every work of some complexity that is not done mechanically requires being done systematically. So teaching of every school subject must be systematic, or carefully planned. This means that the whole course and each lesson must be conducted according to a well-thought- over general programme, a syllabus for the year, or a detailed plan of the lesson.

So according to the principle of consecutiveness effective development of foreign language grammar habits is based on the definite types of exercises with its strict order of fulfillment.

One should begin with *recognition exercise*s for students to observe a new grammar item in the situation and state its signals for the correct choice of the form. Then *repetitive exercises* are to be done for students to pronounce the sentence pattern assimilated after the teacher both individually or in unison. Attention is drawn to the correct pronunciation of the sentence pattern as a sentence unit. The next type is *substitution exercises* for students to substitute words or phrases in a sentence pattern. Students think over the choice of elements for substitution but not over the form itself so that involuntary memory is at work. *Transformation exercises* that presuppose initial sentences to be widened or shortened are to follow substitution exercises. The work should be finished up with *creative exercises* that include creative activity on the part of the student. Students ask questions with a given grammar item, speak on a suggested topic, make up dialogues using the grammar item covered, comment on a film-strip, etc. All the exercises of the creative type are designed for consolidating grammar material students need for communication.

As a result of our research we arrived at the conclusion that the formation of grammar habits and their improvement is developed on the basis of consecutive training exercises. The main stages of grammar habits development are: differentiation exercises; imitation exercises; substitution exercises; transformation exercises, practice in prepared and unprepared speech. The succession of the exercises is not to be changed. Some stages may be omitted, and it depends on the grammar material assimilated, students' experience or on teaching needs.

The teacher must plan students' activity: their individual work, collective work, work in unison, and work in pairs, always bearing in mind that for assimilation and further practice students need ample examples of the sentence pattern in which this or that grammar item occurs.

Reference list:

1. Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – 3-rd ed. – London: Longman, 2002. – 371 p.

ЧАСТЬ VII
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Богович Е.И., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Орлова И.П., старший преподаватель

Возросший поток информации и современные научные открытия привели к смене роли компьютерной техники и информационных технологий в жизни общества, в том числе и в сфере музыкального образования. К активному использованию компьютерных технологий в сфере музыкального образования по объективным и субъективным причинам не готовы ни учреждения образования, ни педагоги.

Различными аспектами компьютерных технологий на уроках сольфеджио занимались в основном российские исследователи: разработка программного обеспечения (А. Устинов, И. Сухоруков, Д. Сметанин), специфика использования на уроках сольфеджио (Е. Коннова, В. Пешняк, М. Джусупов). В Беларуси вопрос возможности использования компьютерных технологий на уроках сольфеджио в детских школах искусств (далее ДШИ) изучен недостаточно. Вместе с тем, по своим возможностям и качеству учебного материала музыкальные программы нередко имеют преимущество перед традиционными средствами обучения сольфеджио. Все сказанное определило цель нашего исследования проанализировать возможности компьютерных технологий на занятиях сольфеджио.

ДШИ относятся к учреждениям дополнительного образования, где реализуется образовательная программа художественного профиля в сфере культуры и обеспечиваются необходимые условия для формирования общей культуры и художественного развития детей и молодежи. Образовательные программы дополнительного образования художественного профиля реализуются по направлениям деятельности: музыкальное, театральное, хореографическое, изобразительное, народное творчество, художественно-эстетическое и др. [1]. Однако, практика показала, что администрация школ нередко выбирает небольшое количество направлений или же одно.

Наше исследование базируется на анализе предмета «Сольфджио» инструментального, хорового, эстрадного отделений музыкального направления. Сольфеджио предназначено для воспитания музыкального слуха путем тренировок, специальных упражнений. Курс сольфеджио подразделяется на две составляющие: теоретическую и практическую, – изучаются параллельно. Теоретическая часть предусматривает знакомство с элементарной теорией музыки на уровне музыкальной грамоты. Практическая часть – пение (сольфеджирование) специальных упражнений и отрывков из музыкальных произведений с элементами дирижирования, запись музыкальных диктантов и анализ на слух различных созвучий. Результатом прохождения курса сольфеджио выступают умение читать ноты, развитость музыкального слуха и навыка воспроизведения (интонирования) вслух и про себя.

Использование компьютерных технологий на уроках сольфеджио не является самоцелью, их превалирование в учебном процессе приведёт к подмене музыкального

образования на информационно-технологическое. На наш взгляд, использование компьютерных программ не предполагает подмену традиционных средств обучения, а лишь дополнение. Вместе с тем, наряду с традиционными образовательными ресурсами у компьютерных имеется ряд преимуществ: расширение источников получения знания (включая Интернет); повышение интенсивности, скорости восприятия, понимания и освоения объема знаний; повышение мотивировки получения знания у учеников и опора на потребности личности в творческой самореализации; получение учащимися опыта сотворчества с субъектами образования через разнообразные формы коллективной работы в освоении учебного материала; индивидуальный темп продвижения и проч.

По функциональным возможностям и пользовательским интерфейсам прикладных программ для компьютерного музыкального творчества подразделяются на следующие группы: нотно-издательские программы; программы-конструкторы; программы-автоаранжировщики; программы-секвенсоры; библиотеки звуков, сэмплеры, виртуальные синтезаторы; аудиоредакторы; программы анализа и отображения содержимого аудио файла, музыкальные энциклопедии, программы для пения караоке, обучающие программы.

Специфика содержания, инструментария и видов деятельности на уроках сольфеджио, возрастные особенности учащихся ДШИ и уровни их владения программными и аппаратными средствами обусловливают критерии отбора для занятий современных компьютерных информационных технологий.

Анализ содержания типовых учебных программ по сольфеджио инструментального, хорового и эстрадного отделений музыкального направления [2], функций ряда компьютерных музыкальных программ позволил привести примеры использования технологий во 2-ом и 3-ем классах ДШИ (Табл. 1).

Таблица 1 – Использование технологий в ДШИ

№	Компьютерные программы и их назначение	2-класс	3-й класс
1.	«LENNY's Music Tools» и «A Musical Tutorial» предназначены для ознакомления с народной и классической музыкой, работ композиторов и исполнителей	*Раздел «Теоретические сведения»* Темы: строение музыкальной речи; темп; лад; интервалы *Раздел «Воспитание ладогармонического слуха. Развитие вокальных навыков. Сольфеджирование и пение с листа»* Темы: пение песен, мелодий, гамм, секвенций, отдельных ступеней, интервалов, трезвучий *Раздел «Воспитание музыкального восприятия»* Темы: комплексный анализ музыкального произведения (анализ на слух и по нотному тексту); анализ элемен-	*Раздел «Теоретические сведения»* Темы: темп; лад; метр, ритм; интервалы; аккорды и трезвучия *Раздел «Воспитание чувства метроритма»* Темы: ритмические группы; ритмические формулы тактов в размере; ритмические рисунки марша, польки. полонеза, вальса, мазурки; чтение ритмослогами; сочинение ритмической вариации; воспроизведение ритмического двухголосия и канонов *Раздел «Воспитание музыкального восприятия»* Темы: комплексный анализ музыкального произведения

		тов музыкального языка	(анализ на слух и по нотному тексту); анализ элементов музыкального языка
2.	«Claire The Personal Music Coach» программа позволяет определить вокальный диапазон, проанализировать точность интонирования, оптимально сконструировать режим занятия	*Раздел «Воспитание ладогармонического слуха. Развитие вокальных навыков»* Темы: сольфеджирование и пение с листа; пение песен, мелодий, гамм, секвенций, отдельных ступеней, интервалов, трезвучий	*Раздел «Воспитание ладогармонического слуха. Развитие вокальных навыков»* Темы: пение песен, мелодий; пение с листа; транспонирование мелодий; пение двухголосных песен с проигрыванием одного голоса на инструменте; пение гамм, трезвучий, септаккордов; пение секвенций; пение диатонических интервалов в ладу и от звука; пение аккордов в ладу и от звуков
3.	«Band in a Box» программа создания элементарных компьютерных механизмов, отработка навыков гармонизации	*Раздел «Воспитание творческих навыков. Игра на фортепиано»* Темы: проигрывание гамм, секвенций; подбор мелодий; сочинение мелодий, ритмических и мелодических вариантов фраз; транспонирование мелодии	*Раздел «Воспитание творческих навыков. Игра на фортепиано»* Темы: проигрывание гамм, интервальных последовательностей, аккордов, гармонических последовательностей; секвенций; подбор мелодий; сочинение мелодий, ритмических и мелодических вариантов фраз; транспонирование мелодии
4.	«Finale», «Music Time», «Sibelius» программы записывают музыку с использованием нотной записи, в более поздних версиях программ можно добавить звуковую дорожку	*Раздел Музыкальный диктант* Темы: запись по слуху мажорных и минорных тональностей; мелодий и её транспонирование, затакт	*Раздел Музыкальный диктант* Темы: опевание ступеней, интервалов, секвенций, трезвучий, септаккордов; запись на слух ритмических мелодических и интервальных видов диктанта
5.	«Интервалер» программа-тренажер позволяет отработать построение интервалов, их определение на слух	*Раздел «Теоретические сведения»* Тема - интервалы *Раздел Музыкальный диктант* Тема - запись по слуху интервалов	*Раздел Музыкальный диктант* Темы: опевание ступеней, интервалов; запись на слух интервальных диктантов

Таким образом, компьютерные технологии как самая динамично развивающаяся область сферы музыкального образования постепенно внедряется в учебный процесс ДШИ. Содержание сольфеджио, виды деятельности учащихся, их возрастные особен-

ности выступают критериями для отбора современных компьютерных информационных технологий для сольфеджио. Подойдут лишь те, которые предназначены для обогащения слухового багажа, помогают определить вокальный диапазон и проанализировать точность интонирования учащегося, позволяют отработать навык построения интервалов, аккордов и определения их на слух.

Список цитированных источников:
1. Постановление Министерства культуры Республики Беларусь от 01.07.2011 N 28 «Об утверждении Положения о детской школе искусств» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic01/text181.htm. – Дата доступа: 22.12.2018.
2. Сальфеджыа: Тыпавыя вучэбныя праграмы / Інстытут культуры Беларусі [Электронны рэсурс]. – Режим доступа: http://inbelkult.by/by/activity/methodological-support/typical-curriculums/2013-11-28-12-53-45. – Дата доступа: 22.12.2018.

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ

Бойко А.В., Ткаченко Т.П., студенты 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Королькова Л.В., старший преподаватель

Новые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни. Большинство людей сегодня не могут представить свою жизнь без компьютера и других новомодных технологий [1, с. 6]. Естественно данная привязанность к технологиям образовалась и у детей. Дети повторяют всё то, чем занимаются их родители. Однако, если для родителя компьютер средство, в первую очередь, для работы, то для детей это средство убивания своего времени. Многие дети играют в игры, но их родители не всегда беспокоятся об этом. На первый взгляд кажется, что это обычное увлечение, однако это не так. Каждая игра, в которую сыграл ребёнок, оставляет свой след, даже если он и не заметен для окружающих. Игры наиболее красочнее реального мира, что ещё больше начинает интересовать ребёнка. В игре он отдыхает, уходит из серой реальности. Из-за этого мы можем смело сказать, что игры влияют на мировоззрение детей, на их характер и в дальнейшем на эмоции ребёнка. В основном, если ребёнок уже долго пребывает в этом виртуальном состоянии, то при его изменении происходит непоправимое в его эмоциональном состоянии. Возможно, некоторые дети воспримут это спокойно, но есть и те, которых охватит гнев, ненависть и ярость, если его идеальный мир разрушат. Игры влияют на эмоциональную составляющую детей, поэтому стоит уточнить, какие именно эмоции испытывают дети, когда играют в игры и какие эмоции они бы испытали, если бы их лишили этого [2].

С целью изучения влияния компьютерных игр на эмоциональное состояние детей было проведено анкетирование среди учащихся ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска». Участие в опросе приняли 30 респондентов в возрасте от 11 до 13 лет. Из них 90% – это юноши, 10% – девушки.

В ходе анкетирования мы в первую очередь интересовались, играют ли респонденты в компьютерные игры. 83% указали, что играют в игры, 17% отметили, что не играют. Таким образом, мы делаем вывод, что играть в компьютерные игры является весьма популярным занятием среди детей.

Следующим вопросом мы поинтересовались у респондентов, нравится ли им играть в компьютерные игры. 76% респондентов указали, что им нравится играть, 7% отметили, что не знают нравится им это или нет, 17% ничего не отметили. Таким обра-

зом, мы делаем вывод, что компьютерные игры не только весьма популярны, но также детям нравится играть в них.

Далее мы захотели узнать, чем больше всего респондентов привлекают компьютерные игры. Были получены следующие результаты: 13% указали, что им больше всего нравится сюжет в играх, 10% указали, что их привлекает графика игры, 7% указали, что им нравится хороший геймплей, 46% указали, что больше всего их привлекают игровые персонажи, 3% написали, что просто любят играть, 3% нравится всё, 17% ничего не указали. Таким образом, мы делаем вывод, что больше всего в играх детей привлекают персонажи.

Как мы уже выяснили, большая часть наших респондентов играет в игры и даже многим из них это нравится. Мы решили уточнить, какие эмоции испытывают наши респонденты, когда играют в компьютерные игры. 76% респондентов указали, что испытывают радость, когда играют в компьютерные игры, 24% респонденты указали, что ничего не испытывают во время игры. Таким образом, мы делаем вывод, что дети радуются, когда играют в игры. В любом случае они не испытывают ни нервозности, ни злости, ни печали.

Нам стало любопытно, какие эмоции респонденты испытывали, если бы им запрещали играть в компьютерные игры. 3% указали, что испытывали бы радость, 10% указали, что чувствовали бы страх, 60% отметили, что испытывали бы такую эмоцию как злость и 27% отметили, что они были бы полностью спокойны. Таким образом, мы делаем вывод, что когда мы запрещаем играть детям в компьютерные игры, которые приносили им радость, они начинают в основном испытывать негативные эмоции, особенно выявлена эмоция злости.

Как написано во многих научных работах: игры влияют на взгляды и ценности детей. Поэтому мы решили уточнить, так ли это. Были получены следующие результаты: 33% отметили, что компьютерные игры влияют на их взгляды и ценности, 20% указали, что игры абсолютно никак не влияют на эти показатели и 47% не знают конкретно, влияют они или нет. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в большинстве своём дети не могут сказать точно, изменили ли игры их взгляды на жизнь и ценности или нет.

Одним из интересующих нас моментов, стало то, предпочли бы респонденты виртуальный мир реальному. 10% указали, что променяли бы реальный мир на виртуальный, 67% указали, что нет и 23% не знают ответа на этот вопрос. Таким образом, мы можем сделать вывод, что дети не особо стремятся променять свою реальную жизнь на виртуальную.

Многие родители плохо относятся к увлечению компьютерными играми. Мы решили узнать, как родители респондентов относятся к их увлечению. 20% указали, что родители хорошо к этому относятся, 57% указали, что родители нейтрально к этому относятся, 6% указали, что родители плохо относятся к этому и 17% ничего не указали. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в основном родители относятся к данному увлечению нейтрально.

Далее мы поинтересовались, за каких персонажей больше любят играть респонденты. 33% указали, что больше любят играть за хороших персонажей, 10% указали, что больше любят играть за плохих персонажей и 40% отметили, что любят играть и за хороших и за плохих в равной мере. Таким образом, мы делаем вывод, что в основном дети предпочитают менять роли своих персонажей. Не обращают внимания на добро или зло.

Заключительным вопросом нашей анкеты мы захотели узнать, какие эмоции испытывал респондент, если бы из его жизни резко исчезли компьютерные игры. Были получены следующие результаты: 40% указали, что стали бы агрессивными, 17% указали, что стали бы раздражёнными, 43% указали, что были бы печальными и 17% респондентов ничего не указали. Таким образом, мы можем сказать, что резкое отсутствие компьютерных игр никак бы положительно не повлияло на эмоциональное состояние детей.

Таким образом, исходя из полученных результатов нашего анкетирования, мы можем с уверенностью сказать, что игры влияют на эмоциональное состояние детей. Запрет или резкое исчезновение компьютерных игр ни к чему хорошему не приведёт. Также мы можем отметить, что большинство респондентов отметили, что родители относятся к данному увлечению нейтрально, а некоторые даже хорошо. Возможно это одна из причин такого болезненного увлечения компьютерными играми, а именно родители не следят за этим строго, и дают детям играть столько, сколько влезет. Отсюда и негативное эмоциональное состояние даже при мысли об исчезновении компьютерных игр. Мы можем заметить, что ребята, которые не играют в компьютерные игры, не проявляли интерес ко многим вопросам данной анкеты, а если можно было где-то твёрдо сказать нет, то они делали это. Таким образом, мы изучили влияние компьютерных игр на эмоциональное состояние детей.

Список цитированных источников:

1. Гунн, Г.Е. Компьютер: как сохранить здоровье. Рекомендации для детей и взрослых / Г.Е. Гунн. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Экслибрис, 2003. – 128 с.
2. Ребенок и компьютер. Психологи, психотерапевты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/zdorovie/novyj-vid-narkomanii-beseda-s-detskimi-psixiatrami. – Дата доступа: 27.01.2019.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Бохорова А.С., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Карташёв С.А., канд. пед. наук, доцент

Применение современных компьютерных технологий в образовании является одним из наиболее устойчивых направлений развития образовательного процесса. Использование музыкальных компьютерных технологий на уроках музыки и факультативных занятиях эстетической направленности строго обуславливается целями и задачами, обозначенными в концепции [1] и образовательном стандарте [2], стоящими перед педагогом в рамках учебной программы [5]. Целью применения компьютерных технологий на уроках и факультативных занятиях является повышение качества изучаемого материала.

Технологии, хранящие, передающие, обрабатывающие, защищающие и воспроизводящие информацию с использованием компьютеров принято называть компьютерными технологиями [3]. Применение данных технологий на уроках музыки позволяет увеличить интегрированную информационную базу знаний, сопряжённую не только с музыкой, но и с искусством в целом.

Возможностями использования компьютерных средств в музыкальном искусстве занимались Ю.Г. Дмитрюкова, Д.Ю. Дубровский, Г.А. Евсеев, А.П. Загуменнов, М.Д. Рабин и др.; разработку и анализ существующих музыкальных компьютерных технологий осуществили Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, П.П. Живайкин, В.А. Извозчиков, Г.Н. Котельникова, О.С. Макарова, Р.Ю. Петелин, Ю.В. Петелин и др.

Музыкальные компьютерные программы предназначены для стимулирования детской познавательной активности, удовлетворения потребностей в ознакомлении с музыкальным искусством, повышение уровня развития творческого потенциала учащихся.

В мире компьютерных технологий существует огромный спектр музыкальных компьютерных программ. Общепринятая классификация (по функциональным возможностям) учитывает следующие позиции: программы общего назначения; програм-

мы, связанные с творческой записью музыки; программы, связанные с технической записью музыки; программы, связанные с проигрыванием на MIDI- клавиатуре; программы – мобильные приложения [4].

Тем не менее, не все музыкальные компьютерные программы могут применяться в образовательном процессе. Рассмотрим факторы, ограничивающие использование музыкальных компьютерных программ на уроках музыки и занятиях музыкальной направленности (Рис. 1).

На уроках музыки и факультативных занятиях музыкальной направленности в общеобразовательной школе целесообразно использовать компьютерные технологии как средство наглядности, как средство диагностики качества обучения и для проведения практических занятий (Табл.2).

С целью выявления эффективности использования музыкальных компьютерных технологий на уроках музыки был разработан и проведен эксперимент во 2-4 классах. В экспериментальной группе «А» при обучении использовались компьютерные технологии, а в контрольной группе «Б» – традиционные средства обучения.

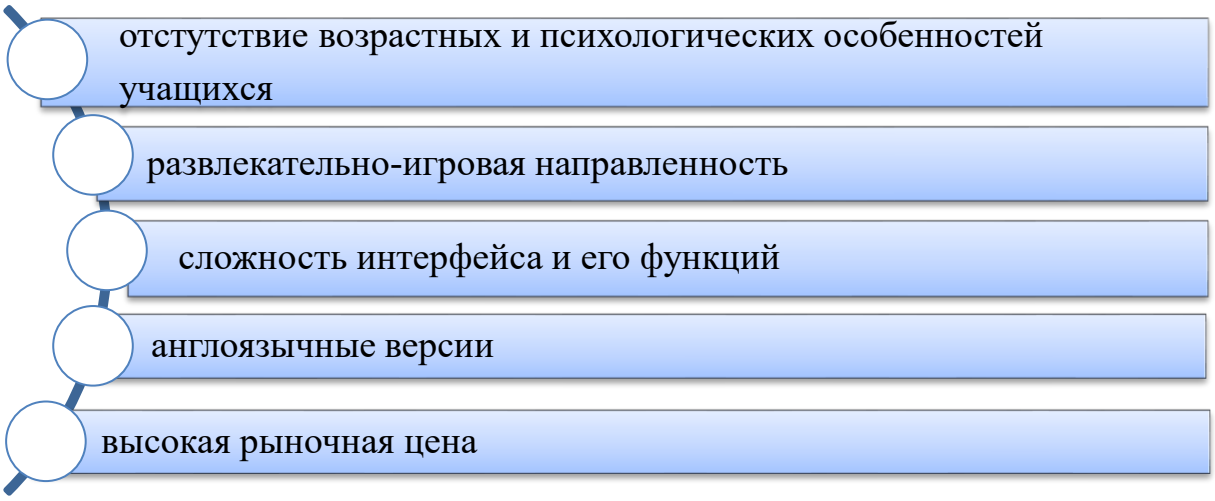


Рисунок 1 – Факторы, ограничивающие применение музыкальных компьютерных программ

Таблица 2 – Анализ применения компьютерных технологий в учебном процессе.

№	Направление использования	Этап урока (занятия)	Компьютерные технологии
1.	Средство наглядности	актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление изложенного материала	мультимедийная презентация, фоно- и видео-хрестоматия, обучающие программы, музыкальные энциклопедии; комбинированные программы; мобильные приложения
2.	Средство диагностики качества обучения	контроль и проверка знаний учащихся	программы-тесты и викторины; комбинированные программы; тренажёры, мобильные приложения
3.	Проведение практических занятий	индивидуальная и групповая работа	игровые программы; комбинированные программы; тренажёры; мобильные приложения

Диагностика проводилась на входном, промежуточном и итоговом этапах. В группе «А» учащимся вариативно предлагались тесты в программной оболочке Power Point либо в компьютерной программе «Дракоша в мире музыки», в группе «Б» – на

бумажном носителе. Структура тестов включала 5 заданий различного уровня сложности. В диаграмме 1 приведены данные входной диагностики (Рис. 2), а в диаграмме 2 – итогового контроля (Рис. 3).

В группе «А», работающей с компьютерными технологиями, отмечается повышение уровня владения материалом, в основном высокий и достаточный, а в группе «Б», работающей с традиционными средствами обучения, отмечается преимущественно средний и достаточный уровни обученности.

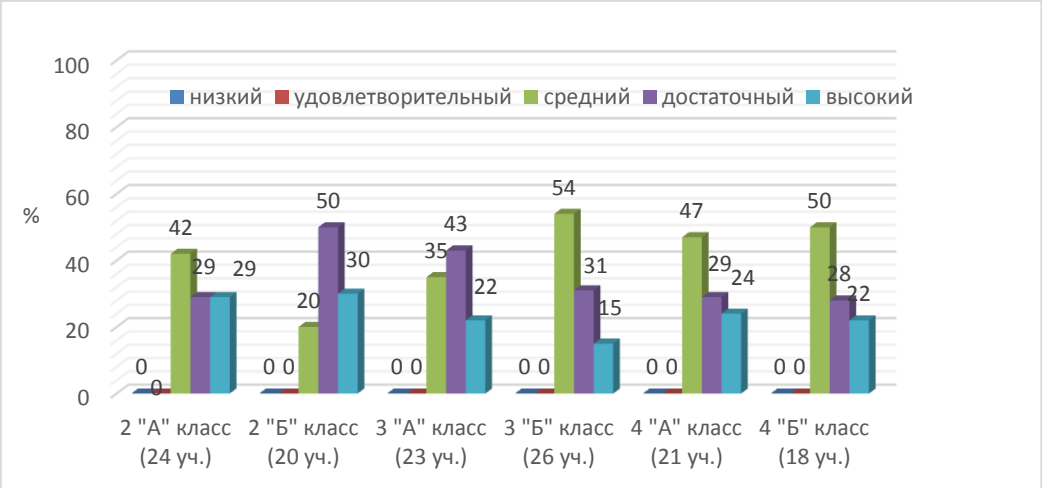


Рисунок 2 –Результаты входной диагностики знаний учащихся

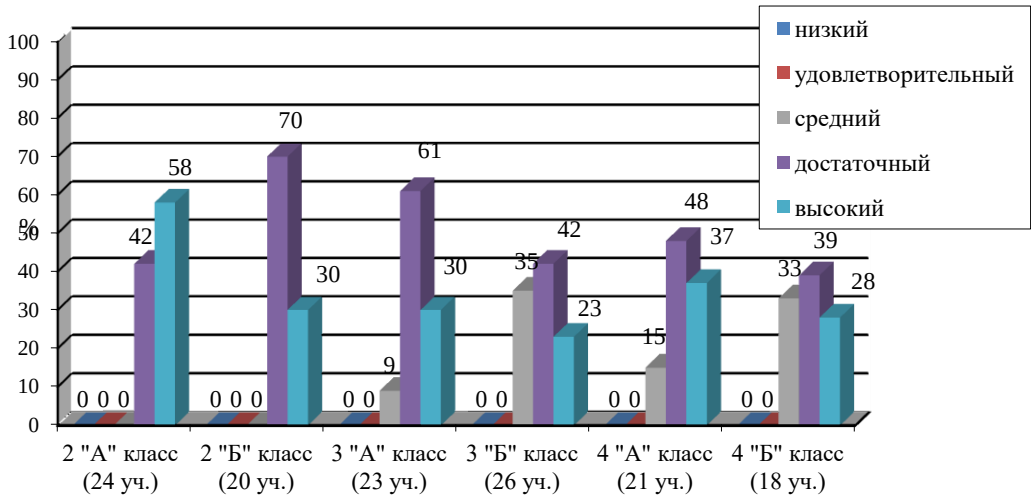


Рисунок 3 – Результат итоговой диагностики знаний учащихся.

Таким образом, формирование музыкальной культуры младших школьников средствами компьютерных технологий: позволяет освоить ключевые свойства и представления понятийной базы в области музыкального искусства; возможность увеличить познавательную активность, повысить учебную мотивацию и привлечь обучающихся в общеобразовательный процесс.

Список цитированных источников:

1. Концепция учебного предмета «Музыка» [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал. – Минск, 2009.– Режим доступа: http://www.adu.by. – Дата доступа: 23.01.2019.
2. Образовательный стандарт учебного предмета «Музыка» (I—IV классы) / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/osyp/Obrazovat_standart_Music.doc. – Дата доступа: 23.01.2019.

3. Свободная энциклопедия. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Портал:Компьютерные_технологии. – Дата доступа: 22.01.2019.
4. Терентьев Ю.Ю. Структура и содержание музыкальной информатики в системе профессионального музыкального образования автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / dslib.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/struktura-i-soderzhanie-muzykalnoj-informatiki-v-sisteme-professionalnogo.html– Дата доступа: 21.01.2019.
5. Учебные программы «Музыка» (I—IV классы) / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2017-2018-uchebnyj-god/201-uchebnye-predmety-i-iv-klassy/1268-4-klass.html . – Дата доступа: 28.01.2019.

МОБИЛЬНЫЙ ТЕЛЕФОН КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Весельский Е.С., студент
(г. Витебск, УО «ВГАВМ»)
Научный руководитель – Девятых С.Ю., канд. психол. наук, доцент

Проблемы, которые возникают в юношеском возрасте (самопознание, самоопределение, самоутверждение) можно решить только с помощью общения. Умение продуктивно общаться является залогом эффективного функционирования в социуме. Общение формирует и гармонично развивает человека. Через общение, непосредственное и опосредованное, личность получает знания об окружающем мире, изучает и присваивает общественные ценности, обнаруживает и формирует личностные способности, формирует свой морально-духовный мир. Современную жизнь невозможно представить без мобильного телефона как средства общения. Сегодня телефон стал едва ли не самым важным средством коммуникации. Сегодня по телефону ведутся как личные разговоры, так и деловые беседы; благодаря мобильному телефону многократно повышается оперативность многих проблем и вопросов. С.Д. Доведов отмечает, что имеет большое социальное значение, поскольку позволяет студенту общаться любым удобным ему способом практически в любой момент [2, с. 223].

Анализ научной литературы показал, что в отечественных психологических школах всемерно поддерживается положение о том, что вне полноценного межличностного общения нет полноценного развития личности, что личность проявляется и раскрывается в общении (Б. Ананьев, Г. Андреева, А. Бодалев). В исследованиях социальных психологов раскрыты особенности непосредственного и опосредованного общения (В. Куницына, Н. Казаринова, И. Шкуратова), выявлены характеристики коммуникации при опосредованном общении (Б. Гладарев, С. Бондаренко, И. Зимина, Д. Михайлов, Ю. Обухова и др.), показана специфика использования мобильного телефона для коммуникации в молодежной среде (С, Доведов, Б. Гладарев и др.).

Вместе с тем доказано, что процесс коммуникации имеет свои различия у мужчин и женщин. Как отмечает Е.П. Ильин [3], между мужчинами и женщинами в процессе общения просматриваются следующие различия: для мужчин разговор - это обмен информацией, а для женщин – это взаимодействие; женщины склонны ставить на первое место во время общения близость, а мужчины – независимость. Внимание к деталям у женщин является средством проявления интереса, тогда как внимание к деталям раздражает. В этой связи возникает проблема: существуют ли различия между юношами и девушками в использовании мобильного телефона как средства опосредованного общения.

Цель статьи: в эмпирическом исследовании выяснить, существуют ли различия между юношами и девушками в использовании мобильного телефона как средства общения.

В качестве испытуемых выступали юноши (64 человека) и девушки (76 человек) 17-18 лет, студенты первого курса факультета ветеринарной медицины УО

ВГАВМ, которым было предложено ответить на анкету, содержащую набор вопросов, позволяющих выявить характеристики их опосредованного общения при помощи мобильного телефона.

Различия между группами юношей и девушек устанавливались при помощи U-критерия Мана-Уитни.

Прежде всего, нас интересовали различия в интенсивности использования мобильного телефона в общении (Табл. 1).

Таблица 1 – Показатели интенсивности общения при помощи мобильного телефона

Параметры оценки	Юноши	Девушки
Продолжительность пользования, лет	8,3	8,8
Исходящие (звонки/переписка) – в сутки	3,6	3,5
Входящие (звонки/переписка) – в сутки	6,3	5,7
Контакты в адресной книге телефона, всего	46,9	39,7

Из приведенной таблицы видно, что и юноши, и девушки стали использовать мобильный телефон в общении примерно в одном и том же возрасте – 9-10 лет.

Было установлено, что и юноши, и девушки больше получают входящих, чем исходящих. Здесь, как мы полагаем, это превышение образовалось за счет звонков родителей, прежде всего, матерей.

Анализ не выявил различий в числе исходящих звонков, однако юноши достоверно чаще, чем девушки, принимали звонки (входящие): $p \leq 0,05$. Здесь можем предположить, что девушки звонят юношам чаще, чем юноши – девушкам. Впрочем, это положение требует дополнительной проверки.

Кроме того, в телефонных книгах юношей достоверно больше контактов, чем в телефонах девушек ($p \leq 0,05$), что согласуется с данными о том, что круг общения юношей значительно шире, чем у девушек [1].

В эмпирических исследованиях [2] студенты упоминают мобильный телефон как один из наиболее необходимых предметов личного обихода. И действительно, мобильный телефон является реальным воплощением всех возможностей мобильных технологий и олицетворяет для современного студента возможность связываться и общаться с другими членами общества или его социальной группы. Телефон является для молодых людей одним из наиболее личных предметов, отражающим их характер, стиль жизни, манеру поведения и иногда даже настроение.

Следующий этап исследования был посвящен выявлению того, какое значение мобильному телефону придают юноши и девушки. Испытуемых просили оценить по 4-х балльной шкале значение для них мобильного телефона как средства общения (а), средства развлечения (б), источника информации, средства обучения (в), «лекарства» от одиночества (г). При этом баллы имели следующее значение: 0 – никогда; 1 – скорей нет, чем да; 2 – скорей да, чем нет; 3 – всегда (Табл. 2).

Таблица 2 – Самооценка юношами и девушками значимости для них мобильного телефона

Параметры оценки	Юноши	Девушки
Средство передачи информации	2,71	2,73
Средство развлечения	2,62	2,76
Источник информации, средство учебы	1,81	1,55
«Лекарство» от одиночества	0,71	0,73

Как видим, и для юношей, и для девушек мобильный телефон – это, прежде всего, средство общения и средство развлечения (по принятой системе оценки – «всегда»); в меньшей степени мобильный телефон – источник информации, средство обучения (по принятой системе оценки – «скорей да, чем нет»).

Отрадно, что для молодых людей мобильный телефон не становится средством от одиночества (по принятой системе оценки – «скорей нет, чем да»).

Отметим, что значимых различий в самооценке значимости мобильного телефона между юношами и девушками выявлено не было. Здесь, как полагаем, можно согласиться с мнением Макаровой о том, что процесс социализации юношей и девушек в некоторых своих аспектах утрачивает присущие ему традиционно полоролевые различия. Впрочем, это положение требует подтверждения в специальном исследовании.

Несомненно, мобильный телефон может иметь для его хозяина и другие, личностные смыслы. В данном исследовании мы обозначили только те из них, которые, как говорят, «лежат на поверхности».

Настоящее исследование будет продолжено; в нем, прежде всего, следует обратить внимание на статусную составляющую мобильного телефона.

Анализ литературы и собственные эмпирические исследования позволяют говорить о следующем. В современных социокультурных условиях мобильный телефон имеет для молодых людей большое социальное и личностное значение. Хотя между юношами и девушками существуют некоторые различия в интенсивности использования мобильного телефона, и для тех, и для других он становится, прежде всего, средством передачи информации и средством развлечения.

Список цитированных источников:

1. Девятых, С.Ю. Половая социализация молодежи в условиях социокультурной трансформации семьи / С.Ю. Девятых. – Смоленск: СмолГУ, 2010. – 256 с.
2. Доведов, С.Н. Типологизация пользователей мобильных телефонов / С.Н. Доведов // Научные труды МосГУ. – 2006. – № 66. – С. 223-226.
3. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
4. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казарнова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2010. – 322 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Кореневская Ю.А., учитель-дефектолог
(г. Витебск, ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска им. М.Ф. Шмырёва»)

В настоящее время компьютерные технологии всё чаще входят в жизнь ребёнка с особенностями психофизического развития, т.к. с помощью компьютера ребёнку предлагается овладеть начальными представлениями об окружающем мире, развивать память, внимание, мышление и речь.

На сегодняшний день разработано немало интересных и полезных компьютерных технологий и игр развивающего и обучающего характера для учащихся. Их использование учителем-дефектологом в учебном процессе и коррекционной работе снижает утомление у детей, повышает их познавательную активность, что положительно сказывается на эффективности коррекционного воздействия [1, с. 79].

Одним из актуальных направлений внедрения компьютерных технологий в работу с учащимися классов интегрированного обучения и воспитания является компью-

терная мультимедийная технология. Компьютерная мультимедийная технология позволяет привнести эффект наглядности в занятие, повысить мотивационную активность учащихся, способствует более тесной взаимосвязи учителя-дефектолога и ребёнка.

Вопросом использования компьютерных мультимедийных технологий в работе с учащимися классов интегрированного обучения и воспитания
занимались О.И. Кукушкина, А.Р. Мясик, И.А. Никольская, Е.П. Шишулина и др.

С целью изучения возможностей практического применения презентаций Power Point на уроках и коррекционных занятиях с учащимися с особенностями психофизического развития классов интегрированного обучения и воспитания, было проведено обобщение педагогического опыта учителей-дефектологов на базе ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска им. М.Ф. Шмырёва». В исследовании приняли участие педагоги и учащиеся 1 и 6 классов интегрированного обучения и воспитания.

В последнее время широко в коррекционной работе ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска им. М.Ф. Шмырёва» используются компьютерные мультимедийные технологии, в частности, мультимедийные презентации. Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Данный способ сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребёнка. Более того, презентация дает возможность учителю-дефектологу самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя их особенностей конкретного класса, темы, предмета для того, чтобы добиться высоких результатов [2, с. 104].

Использование возможностей программы MS Power Point для создания презентаций открывает большие перспективы для:

– повышения эмоциональности урока, повышения интереса учащихся к учению, воспитания потребности приобретать новые знания;

– смены форм деятельности, учёта психолого-педагогических особенностей школьников;

– стимулирования познавательной активности учащихся;

– наглядных методов обучения, использование игровых моментов в обучении, что особенно необходимо для учащихся с ОПФР [3, с. 131].

На коррекционных занятиях с учащимися в классах интегрированного обучения и воспитания можно использовать развивающие мультимедийные игры-презентации. Отличием таких игр от обычных является наличие особого алгоритма, который с помощью системы гиперссылок позволяет управлять процессом игры, обеспечивая обратную связь с ребёнком. Если ребёнок выбирает правильный ответ, то программа переходит к слайду «Правильно!» или «Ты молодец!». При неверном ответе на экране появляется слайд «Неверно, подумай ещё!» или «Повтори правило!» и т. д. При этом презентация слайдов обратной связи может сопровождаться звуковым сигналом-мелодией или озвученным ответом.

Для создания мультимедийных игр-презентаций, имеющих целью развитие высших психических функций учащихся с особенностями психофизического развития, подойдут задания, в которых ребёнку предлагается выбрать правильный вариант ответа на поставленный вопрос. Задания и ответы могут быть как в виде текста, так и в виде картинок, схем, геометрических фигур и т. д.

В своей педагогической деятельности на разных этапах урока учителя-дефектологи используют мультимедийные презентации. Так, например, на уроках математики с помощью слайдов, созданных в программе PowerPoint, осуществляют демонстрацию примеров, цепочек для устного счёта, организовывают математические разминки.

Активно используются презентации и на уроках по предмету «Человек и мир». Так, например, нами разработаны следующие презентации, которые позволяют проде-

монстрировать детям те особенности изучаемых объектов, которые невозможно показать только с помощью иллюстраций: «Вода и её свойства», «Звери и птицы в лесу», «Лекарственные растения». Также в презентации учителя-дефектологи добавляют тесты, кроссворды, ребусы. Всё это делает урок увлекательным, запоминающимся.

Особенно интересными с помощью мультимедийных презентаций можно сделать уроки социально-бытовой ориентировки. Нами разработаны презентации по следующим разделам «Транспорт», «Продукты питания», «Личная гигиена». Также накапливается банк необходимых для уроков презентаций, используя передовой опыт других педагогов. Использование компьютерных презентаций в преподавании социально-бытовой ориентировки помогает сделать урок наглядным и выразительным, позволяет достигать более глубокого запоминания учебного материала, через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия.

Следует отметить, что часто на уроках и коррекционных занятиях используются анимации-физминутки. Так, например, на уроках русского языка и литературного чтения проводятся анимации-физминутки «Хорошее настроение», «Весёлые насекомые» и др.

На коррекционных занятиях с учащимися также используются мультимедийные презентации, которые направлены на: развитие высших психических функций, развитие речемыслительной активности и самостоятельности, устранение нарушений устной и письменной речи. Так, например, в 1 классе активно используется игра-презентация «Графические диктанты», благодаря которой у учеников развиваются не только внимание, зрительное восприятие, словесно-логическое мышление, но и графомоторные навыки.

Таким образом, использование компьютерных мультимедийных технологий в работе с учащимися классов интегрированного обучения и воспитания способствует формированию знаний и представлений, повышению мотивации обучения, развитию познавательной активности школьников, стимулированию их самостоятельности.

Использование презентаций позволяет проводить уроки и коррекционные занятия:

- на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыкальное сопровождение);
- обеспечивает наглядность изучаемого материала;
- привлекает большое количество дидактического материала;
- повышает объём выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза;
- обеспечивает высокую степень дифференциации обучения.

Разработанные конспекты уроков с использованием мультимедийных технологий могут применяться в деятельности как учителей-дефектологов в общеобразовательных школах, осуществляющих интегрированное обучение и воспитание, так и в деятельности учителей-дефектологов специальных классов.

Список цитированных источников:

1. Китик, Е.Е. Применение информационных технологий в процессе подготовки логопедов: обучающая компьютерная программа «Артикуляционный уклад звуков в норме» [Текст] / Е.Е. Китик // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 73-83.
2. Куликова, Т.Н. Особенности применения компьютерных обучающих программ умственного развития младших школьников / Т.Н. Куликова // Информатика и образование. – 2007. - № 1. – С. 103-105.
3. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании / И.А. Никольская. - М.: Академия, 2011. – 144 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Орлова И.П., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова)

Глобальные процессы информатизации и компьютеризации положили начало широкому внедрению информационных технологий во все сферы жизни общества. Согласно Закону «Об информации, информатизации и защите информации» [2], «Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» [4], Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [1] в образовании закреплены следующие приоритеты: создание единого информационного образовательного пространство всеми участниками учебного процесса, внедрение новых информационных технологий, повышение информационной культуры субъектов учебного процесса. В образовательных целях разрешено применять информационные инструменты и ресурсы, представляемые ведущими всемирными разработчиками программного обеспечения, на безвозмездной основе.

В систему музыкальных занятий в школе включены учебный предмет «Музыка», а также факультативы «В мире музыки», «Игра на музыкальном инструменте», «Элементарное музицирование», «Инструментальный ансамбль», «Оркестр. Оркестровый класс», «Сольфеджио», «Вокальный ансамбль», «Хор. Хоровой класс», «Синтезатор» [5].

Общей целью всех музыкальных занятий в школе является формирование музыкальной культуры личности школьника. Количественные и качественные показатели сформированности музыкального тезауруса выступают одним из критериев развитости музыкальной культуры субъекта образовательного процесса. Без владения компонентами музыкального тезауруса невозможно в полной мере воспринимать музыку, понимать её язык. Вместе с тем, формирование музыкального тезауруса является не самоцелью музыкальных занятий в школе, а лишь одним из путей повышения уровня музыкальной культуры ребенка младшего школьного возраста.

В нашем исследовании мы опираемся на понимании тезауруса как одной из категорий педагогики. Свой вклад здесь внесли Н.М. Баранов, В.И. Гинецинский, Л.И. Гурье, В.К. Жаров, В.А. Извозчиков, О.А. Матвеев, Л.Ю. Монахова, А.А.Никитина, Л.Т. Турбович, О.Н. Шилова и др. Что касается музыкального тезауруса, по мнению М.П. Калашника, он выступает специализированным видом тезауруса.

«Музыкальный тезаурус» младшего школьника мы определяем как гарант единства информационного пространства субъекта обучения и музыкальной культуры, как совокупность активно используемых знаний в области музыкального искусства, представляющих основу обученности в сфере музыки и являющихся условием развития музыкальной культуры личности ребенка в начальной школе.

Методика формирования музыкального тезауруса эффективна при соблюдении последовательности: *знание-узнавание* (поверхностное ненадежное знание); *знание-репродукция* (механически усвоенное, запомненное «по-книжному», затруднённое для объяснения обучаемым); *знание-понимание* (осмысленное и запомненное знание которое излагается учащимся свободно, вариативно, с комментариями); *знание-убеждение* (не только понимание, но и вера в истинность и ценность данного знания); *знание-применение* (понимание обучающимся связи теоретических элементов знания с практикой, данный тип противостоит абстрактно-теоретическому знанию; *знание-творчество* (высшая степень усвоения знаний позволяет учащемуся дополнять услышанное и прочитанное собственными размышлениями, опытом и выводами).

Музыкальные занятия, как и другие учебные предметы, используют особую терминологию, характеризующуюся системностью, логичностью и структурой. Технология исследования музыкальных явлений и использования специальной музыкальной терминологии разработана недостаточна. Сформировать музыкальный тезаурус означает усвоить, разобраться в явных и скрытых связях и отношениях музыкальных явлений с обязательным последующим применением на практике.

Программой учебного предмета «Музыка» [4] в начальной школе определен порядок знакомства учащихся с компонентами учебно-программного музыкального тезауруса (КУПМТ), музыкальными понятиями.

В *1-ом классе* изучения учебного предмета «Музыка» предусмотрено допонятийное знакомство с КУПМТ, основными музыкальными категориями: звук, звукоподражание, шумовые и музыкальные звуки; музыкальное искусство; средства музыкальной выразительности; жанры; музыкальные инструменты.

2-ой год обучения предполагает углубление и расширение ранее изученных КУПМТ и ознакомление с новыми: музыкальное искусство; музыкальная грамота; средства музыкальной выразительности; музыкальные жанры; путешествие в музыкальные страны: опера, балет; музыкальные инструменты.

3-ий год обучения предусматривает закрепление, практическое применение усвоенного в знакомых условиях и перенос в новые. В этот период происходит проработка КУПМТ: музыкальная грамота; интонация; музыкальное развитие; музыкальные жанры; музыкальные формы.

На протяжении *4-го года обучения* происходит знакомство со следующими крупными разделами: белорусская музыкальная культура; музыкальные путешествия и другие.

В настоящее время существует большое количество компьютерных программ для работы с музыкой. По выполняемым функциям их классифицируют по следующим группам: нотные редакторы; midi-секвенсеры; программы для обработки и сведения фонограмм; программы-семплеры; программы-синтезаторы; музыкальные проигрыватели; программы для пения караоке; музыкальные энциклопедии; обучающие музыкальные программы; музыкальные игры и пр.

Не все музыкальные программы приемлемы для использования на музыкальных занятиях в начальной школе. Мы предлагаем ограничиться обучающими музыкальными компьютерными программами, компьютерными музыкальными играми, музыкальными проигрывателями, программами для пения караоке, нотными редакторами, музыкальными энциклопедиями. Важно помнить о мере в работе с компьютером на музыкальных занятиях, основная специфика которых – общение с музыкальным искусством.

Приведем примеры возможностей компьютерных программ для формирования музыкального тезауруса младших школьников.

Обучающая программа «Инструменты симфонического оркестра» для организации изучения темы «Путешествие в музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт» по учебному предмету «Музыка» во 2 классе. Наряду с формированием слухового опыта звучания тембров инструментов симфонического оркестра, программа вводит в активный словарь ребенка понятия: инструменты симфонического оркестра, деревянные духовые инструменты (флейта, гобой, кларнет, фагот), медные духовые инструменты (валторна, труба, тромбон, туба), струнные щипковые инструменты (скрипка, альт, виолончель, контрабас), щипковые и клавишные инструменты (орган, арфа, клавесин, челеста, рояль), ударные и звенящие инструменты (барабаны, треугольник, кастаньеты, колокола, литавры, гонг, тарелки), ансамбль, оркестр, дирижёр, музыкальный этикет. Кроме уроков музыки допустимо применение данной программы на факультативах «Инструментальный ансамбль», «Оркестр. Оркестровый класс».

Электронный образовательный ресурс «Музыкальные острова» может быть предназначен для организации изучения темы «Средства музыкальной выразительности» по учебному предмету «Музыка» во 2 классе, а также на музыкальных факультативах «В мире музыки», «Сольфеджио», «Вокальный ансамбль». Музыкальный понятийный багаж школьника пополняется знанием и слуховым распознаванием следующих средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, лад, темп, динамика, тембр и регистр, высота и длительность как основные характеристики звука, мажор и минор как два лада европейской музыки. Кроме этого, слуховой опыт школьника пополняется примерами образцов русской, белорусской, западноевропейской классической музыки, а также народной и современной эстрадной музыки.

Игровой тренажёр «Парные картинки» можно использовать на уроках музыки во 2-ом классе при изучении музыкальной грамоты (гамма, звукоряд, клавиатура, скрипичный ключ, ноты, нотация, нотный стан, длительность пауза, пунктир, акцент) и на факультативных занятиях «В мире музыки». Тренажёр знакомит с нотными символами: длительности нот, музыкальные знаки, динамические оттенки, музыкальные размеры, штрихи, музыкальные знаки, паузы, длительности нот, ключевые знаки (диезы, бемоли), динамические оттенки, музыкальные знаки.

Игровой тренажёр «Волшебный сад» направлен на формирование навыка быстрого чтения нотной графической информации, представленной в виде записи на нотном стане в двух ключевых знаках, а также нахождение нужных звуков на клавиатуре виртуального музыкального инструмента. Использование тренажёра приемлемо на уроках музыки во 2-ом классе, а также на факультативах «В мире музыки», «Игра на музыкальном инструменте», «Синтезатор».

Таким образом, компьютерные технологии имеют достаточно ресурсов для формирования музыкального тезауруса младших школьников на занятиях в школе. Расширение тезауруса повышает уровень развитости музыкальной культуры.

Список цитированных источников:

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.government.by/upload/docs/file2b2ba5ad88b5b0eb.PDF. – Дата доступа: 02.01.2019.
2. Закон Республики Беларусь «Об информации, и информатизации и защите информации» №455-З от 10.11.2008г. / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=H10800455. – Дата доступа: 02.01.2019.
3. Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/ – Дата доступа: 02.01.2019.
4. Музыка 1-4 классы. Примерное календарно-тематическое планирование: Пособие для учителей учреждений общего среднего образования. – Минск: НМУ «Национальный институт образования», ОДО «Аверсэв», 2017. – 76 с.
5. Учебные программы факультативных занятий. I-IV классы. – Минск, 2016/ Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/uchebnye-programmy-fakultativnykh-zanyatij-i-iv-klassy-2016-god.html. – Дата доступа: 02.01.2019.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В Г. ВИТЕБСКЕ

Сокотюк Е.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день использование ИКТ является востребованным и достаточно эффективным средством в процессе преподавания химии. Внедрение технологических и программных средств обучения (интерактивные доски, виртуальные лаборатории, смартфоны, планшеты и другие виды гаджетов) облегчают и интенсифицируют учебный процесс по химии, предоставляют множество возможностей для обучения.

Не так давно в государственном статистическом наблюдении об использовании ИКТ организациями приняли участие около 8 тыс. респондентов. Доступ к сети Интернет имели 99,4% организаций, использовавших персональные компьютеры. По виду подключения к сети Интернет организации чаще всего использовали стационарный широкополосный доступ (91,8%). По данным обследования, 35,9% организаций имели максимальную скорость передачи данных через сеть Интернет – от 2 до 10 Мбит/с, 34,8% организаций – от 10 Мбит/с и выше и 29,3% – до 2 Мбит/с [3].

Поэтому будущему учителю химии кроме специальных знаний необходимо приобрести умение использовать информационно-коммуникационные технологии в своей работе.

По мнению А.А. Белохвостова, современные ИКТ для обучения химии могут быть представлены компьютерными тренажёрами, интерактивными досками (Hitachi, Elite Panaboard Software, Activboard и т.д.),программно-методическими комплексами, виртуальными лабораториями или лабораторными практикумами, игровыми обучающими программами. Также можно отметить графический, текстовый, мультимедийный материал, который снабжён системой гиперссылок; наборы мультимедийных ресурсов, предметно-ориентированных сред (микромиров, имитационно-моделирующих программ), информационно-поисковых систем, учебных баз данных и т.д. Показательны виртуальные лаборатории, эксперименты и демонстрации. Так, Е.Я. Аршанский выделяет два типа химического эксперимента: виртуальная демонстрация и виртуальная лаборатория (HyperChem, ChemStations, ChemCAD, Crocodile Chemistry, Yenka и др.) [6].

Рассмотрим возможности использования ИКТ в учреждениях образования г. Витебска на уроках химии на примере ГУО «Средняя школа №45 г. Витебска» и «Средняя школа №46 г. Витебска», ГУО «Гимназия №8 г. Витебска» и «Гимназия №1 г. Витебска».

В областном инновационном проекте «Использование электронных образовательных ресурсов для развития интеллектуальных умений на I ступени общего среднего образования» принимала участие ГУО «Средняя школа №45 г. Витебска». Эта одна из первых школ, которая начала активно внедрять в образовательную среду новейшие ИКТ. Учащиеся успешно завершили мультимедийный интернет-проект «Учить химии – моё будущее ремесло», который был создан на программной платформе Moodle на сервисе ВГУ имени Машерова. Использование ИКТ позволяет работать с учащимися в течение всего учебного года и даже дистанционно в рамках летней химической школы [1, с.4].

ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска» (учитель химии – О.А. Жуморовская) предлагает использование игровых технологий для активизации познавательной деятельности старшеклассников на уроках химии.

Следует обратить внимание на участие школьников в онлайн-олимпиадах. Особенно популярны онлайн-олимпиады на базе Санкт-Петербургских университетов (Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет СПбГЭТУ *«ЛЭТИ»,* Санкт-Петербургский государственный университет СПБГУ, НИУ ИТМО и др.). Этот перечень могут продолжить Международная дистанционная олимпиада школьников по химии «Интер-Химик-Юниор», Всесибирская открытая олимпиада школьников, областной дистанционный интеллектуальный конкурс «Химия в лицах», *открытая* химическая *олимпиада* (ОХО), герценовская олимпиада школьников, а также различные областные дистанционные блиц-турниры. Инициатором участия старшеклассников в данных олимпиадах является ГУО «Гимназия №8 г. Витебска» (учитель химии – Л.А. Конорович).

Данное учебное заведение принимает участие в областных инновационных проектах «Использование инструментов сервиса Web 2.0 в практике работы современного учителя», «Повышение уровня социализации учащихся через эффективную речевую коммуникацию (PR-студия)».

В ГУО «Гимназия №1 г. Витебска» имеется необходимая компьютерная техника, выход в интернет, интерактивная доска, мультимедийные установки. Гимназия участвует в инновационном проекте «Внедрение модели STEAM-образования как средства допрофильной подготовки в учреждении образования». Система работы с одаренными учащимися по химии учителя-методиста Р.В. Шклейника, безусловно, предполагает использование ИКТ. Это подтверждается победами во многих зарубежных и национальных конкурсах по химии, в частности, на 50-й Международной Менделеевской олимпиаде по химии.

Раз в два года в г. Витебске проводится Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе». Идеи, высказанные ведущими учеными и учителями-практиками, раскрывают различные аспекты подготовки будущих учителей химии и перспективы их дальнейшей работы.

Изучая и анализируя изданные материалы данной конференции, целесообразно отметить такие формы и методы обучения как онлайн, офлайн трансляции лекций с использованием YouTube, руководство по выполнению лабораторной работы в виде формата видеофильма, использование мобильных телефонов для проверки знаний на практических занятиях и т.д. При этом применяются технологии дополнительной реальности, суть которых заключается в связывании объектов реального мира цифровыми данными.

Для обучения биохимии была создана образовательная платформа MinecraftEDU на базе известной игры Minecraft. Платформа популярна в средних учебных заведениях и на первых этапах университетского образования [2, с. 202].

Применение сервисов Google для организации самостоятельной работы студентов способствует повышению эффективности усвоения курса за счёт облегчённого доступа материала в любое удобное время, осуществление обратной связи «студент – преподаватель» во внеаудиторное время. [4, с. 265].

Особое внимание заслуживает технология QR-кодов. Данные коды содержат тексты, графики, микрофотографии, видео- и аудиоматериалы. Коды могут использоваться как электронное и мобильное обучение [5, с. 267].

Сочетание виртуальных и практических методов в обучении химии способствует высокой заинтересованности, организованности и дисциплинированной работе [7, с. 292].

На основании вышеизложенного можно прийти к следующему выводу: информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в образовательный про-

цесс учреждений среднего и высшего образования. Повсеместно отмечаются такие положительные результаты, как повышение заинтересованности школьников и студентов к предметам химического профиля, раскрытие потенциальных возможностей обучающихся. Использование ИКТ позволяет учителям не только привлечь своих учеников к творческой и активной учебной деятельности, но и способствовать их дальнейшему интеллектуальному росту. Для этого будущим учителям химии необходимо совершенствовать свои знания не только в области методики преподавания данной учебной дисциплины.

Список использованных источников:

1. Автухова, Т.А. Профильные классы педагогической направленности: из опыта организации образовательного процесса / Т.А. Автухова, М.Р. Курякова, А.А. Белохвостов // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]; под ред. проф. Е.Я. Аршанского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 3-5.
2. Василевская, Е.И. Инновационные формы и методы обучения в университетском химическом образовании / Е.И. Василевская // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]; под ред. проф. Е.Я. Аршанского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 201-203.
3. Использование информационно-коммуникационных технологий в Республике Беларусь в 2016 году / Information Policy Biz [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.infopolicy.biz/?p=9672. – Дата доступа: 12.12.2018.
4. Лицман, Ю.В. Использование сервисов Google для организации самостоятельной работы студентов при изучении биоорганической химии / Ю.В. Лицман // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]; под ред. проф. Е.Я. Аршанского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С.265-267.
5. Лукомский, А.В. Технология QR-кодов как средство создания учебно- методического обеспечения нового поколения / А.В. Лукомский // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]; под ред. проф. Е.Я. Аршанского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С.267-269.
6. Методика обучения химии / ЭСО химии [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://methcheam.ucoz.ru/index/ehso_khimii/0-9. – Дата доступа: 10.12.2018.
7. Рева, О.В., Богданова, В.В. Достоинства и проблемы виртуальных технологий при изучении химических дисциплин / О.В. Рева, В.В. Богданова // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]; под ред. проф. Е.Я. Аршанского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 292-293.

Научное издание

МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 10

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Е.А. Барышева*

Подписано в печать 15.02.2019. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 18,54. Уч.-изд. л. 25,32. Тираж 50 экз. Заказ 14.

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.