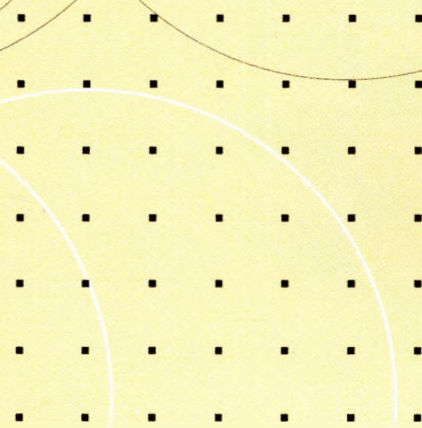


АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ



ВИТЕБСК
2022



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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Сборник научных статей

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2022*

УДК 37.01(045)
ББК 74.0я43
А43

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 05.10.2022.

Редакционная коллегия:

проректор по научной работе ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор педагогических наук, профессор **Е.Я. Аршанский** (гл. ред.);
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Шарапова**;
профессор кафедры дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор филологических наук, профессор **В.А. Маслова**;
профессор кафедры теории и методики гуманитарного образования Псковского государственного
университета, доктор филологических наук, кандидат педагогических наук, доцент **Е.И. Роголёва**;
заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления
Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого,
доктор педагогических наук, профессор **Р.М. Шерайзина**;
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук **Н.В. Щепеткова**;
заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**;
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташёв**;
доцент кафедры дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.Г. Туболец** (координатор)

Рецензенты:

декан факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций
ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *С.В. Николаенко*;
профессор кафедры правоведения и социально-гуманитарных дисциплин ВФ УО ФПБ «Международный
университет «МИТСО»», доктор филологических наук, доцент *Л.С. Васюкович*

Актуальные проблемы педагогической теории и практики : сборник научных статей /
А43 Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова,
2022. – 354 с.
ISBN 978-985-517-976-5.

В сборнике научных статей, составленном по материалам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики», рассматривается широкий круг вопросов по проблемам развития личности, а также педагогической деятельности в сфере дошкольного, начального, музыкального и инклюзивного образования.

Издание адресовано молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования. Редакционная коллегия поместила статьи в авторском исполнении, за корректность, орфографию и стилистику текстов ответственность несут сами авторы.

Электронная версия сборника выложена в репозитории ВГУ имени П.М. Машерова.

УДК 37.01(045)
ББК 74.0я43

ISBN 978-985-517-976-5

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

ШАРАПОВА ИННА АНАТОЛЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ФАКУЛЬТЕТУ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА – 65 ЛЕТ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ РАКУРС

Педагогический факультет учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» является одним из старейших структурных подразделений. Начало истории – 17 апреля 1957 года. В соответствии с приказом Министра Просвещения БССР № 99 было принято решение открыть в г. Витебске подготовку учителей для начальной школы на базе Витебского государственного педагогического института. Уже в этом учебном году по специальности «Педагогика и методика начального обучения» к занятиям приступили 50 студентов. Спустя год в структуре института появилось новое подразделение – факультет по подготовке учителей начальных классов (такое название сохранялось до 1963 года). Создание самостоятельного факультета в нашем областном центре имело большое значение для дальнейшего развития педагогического образования не только Витебского региона, но и всей страны. На протяжении 65 лет на факультете было подготовлено более 40000 высококвалифицированных специалистов – педагогов.

Обращение к истории факультета имеет важное значение для осмысления развития педагогического образования Витебщины. Изучение архивных документов, экспонатов, хранящихся в Народном музее истории педагогического факультета, материалов, переданных выпускниками, сотрудниками, преподавателями и студентами, современных официальных документов о деятельности позволяют выделить периоды становления и развития факультета:

1. Факультет подготовки учителей начальных классов (1957–1963 гг.);
2. Факультет педагогики и методики начального обучения (1963–2000 гг.)
3. Педагогический факультет образован путем объединения музыкально-художественного и факультета педагогики и методики начального образования (с 2001 г. по настоящее время).

Анализ деятельности нашего структурного подразделения в разные годы существования дает возможность утверждать, что зарождение, формирование и развитие педагогического факультета связано с различными историческими периодами: БССР как союзная республика СССР; становление Республики Беларусь как суверенной и независимой страны; современная Республика Беларусь как сильное и процветающее государство. В связи с этим страницы летописи педагогического факультета насыщены богатыми, интересными, запоминающимися фактами и событиями, традициями и инновациями. В разные периоды название, структура, кадровый и руководящий состав, специальности менялись, реорганизовались и трансформировались. Неизменной оставалась цель – многоуровневая, непрерывная подготовка высококвалифицированных педагогов по востребованным и перспективным для нашей страны специальностям.

Педагогический факультет ВГУ имени П.М. Машерова – это настоящая жемчужина в системе высшего образования Витебщины, один из уникальных и творческих факультетов нашего университета. В его стенах ежегодно реализуют образовательные программы высшего образования более 1000 студентов по профилю «Педагогика».

Необходимо отметить, что педагогический факультет обладает той степенью уникальности, которая определена его местом в системе подготовки специалистов для учреждений образования. С одной стороны, учреждения образования являются потребителями продукции, выпускаемой университетом, с другой – университет также является потребителем продукции, выпускаемой учреждениями образования.

Современный студент педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова имеет возможность получать качественное высшее педагогическое образование по I ступени по следующим специальностям: 1-01 01 01 «Дошкольное образование», 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика», 1-03 01 07 «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» и по II ступени 1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) как по дневной, так и по заочной формам получения образования.

Педагогический факультет принимает непосредственное участие в многоуровневой профессиональной подготовке иностранных граждан из Китайской Народной Республики, Туркменистана, России. Студенты из КНР специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» имеют возможность получить педагогическую квалификацию по нескольким программам. Наиболее привлекательной для них является схема «три + три»: студенты три года учатся в учреждении высшего образования Китая по выбранной специальности и параллельно изучают русский язык, а затем два года продолжают обучение в ВГУ имени П.М. Машерова (первая ступень с присвоением квалификации «Педагог-музыкант. Преподаватель») + один год (вторая ступень с присвоением степени магистра). Такая модель обучения, как показывает наш опыт, позволяет иностранным студентам адаптироваться в заданный срок к системе образования Республики Беларусь, ускорить процесс обучения и получить диплом.

Сегодня будущий педагог ориентирован на образование высокого качества, поэтому эффективность его профессионального становления будет зависеть от образовательной траектории учебного заведения, качественного наполнения кафедр и других структурных подразделений, где проходит начальное осознание и освоение важности и нужности выбранной профессии, формирование компетенций.

В ВГУ имени П.М. Машерова в целом, и на педагогическом факультете в частности, созданы все необходимые условия для организации и реализации образовательного процесса на высоком уровне. Научить быть успешным в педагогической профессии поможет работоспособный профессорско-преподавательский состав, который реализует образовательную, научную инновационную и воспитательную деятельность. Сегодня это команда профессионалов, обладающих большим творческим потенциалом, опытом подготовки конкурентоспособного педагога для современного образовательного пространства. Объединяющим началом являются кафедры.

Все наши достижения неразрывно связаны с факультетскими кафедрами – дошкольного и начального образования, коррекционной работы и музыки.

2022 год в Республике Беларусь объявлен Годом исторической памяти. Это символично для нашей страны и для каждого белоруса. Для педагогического факультета он значим еще и тем, что является юбилейным. Нашему коллективу – 65 лет. Эти знаковые события и даты очень важны в профессиональном становлении будущих педагогов. Мы понимаем, что ответственны перед государством и обществом за качественную подготовку педагогов, умеющих плодотворно трудиться в различных сферах деятельности на благо нашей страны. Система подготовки на факультете отвечает современным требованиям:

- целенаправленная профориентационная работа;
- практико-ориентированный подход;
- сплав науки, образования и производства;
- индивидуальный подход;
- развитие одаренности и творческого потенциала личности;
- воспитание Патриота и Гражданина своей страны.

Современные подходы к организации педагогического образования нашли отражение в Плане реализации мероприятий, приуроченных к празднованию юбилея педагогического факультета и Года исторической памяти, подготовленных коллективом факультета.

Рабочий план включает три раздела:

- организационные мероприятия;
- тематический план изданий;
- юбилейная неделя.

Они объединены общей целью и мероприятиями, которых насчитывается 65. Все воспитательные дела направлены не только на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, но и на реализацию основных направлений гражданско-патриотического воспитания молодежи. Наиболее яркими и запоминающимися оказались следующие формы проведения: образовательный квест «Знаменитые педагоги Витебщины», интерактивная площадка «Я – педагог», викторина «Мой любимый факультет», встреча с выпускниками факультета «Вместе с ВГУ», экскурсия-квест на базе Народного музея истории педагогического факультета, конкурс проектов «Сердце отдаю детям», туристический поход «Дорогами победителей», акция «Земли родимой уголок», фото-выставка «Помню. Люблю. Горжусь» и др.

Школа лидеров «Машеровцы», созданная накануне 110-летия ВГУ имени П.М. Машерова по-настоящему стала «кузницей» таких важных качеств у молодежи, как патриотизм, гражданственность, любовь, уважение, сострадание, активная жизненная позиция. Студенты педагогического факультета с удовольствием включаются в деятельность школы. Причем за последний учебный год на факультете активность студентов-машеровцев приобрела массовое явление. Дел у «машеровцев» всегда достаточно – посадить лес, навестить ветеранов труда, оказать помощь домашним животным, собрать теплые вещи для мигрантов и беженцев, привести в порядок территорию памятных мест, провести благотворительную акцию для детей, да и просто отдохнуть у костра на туристическом слете... Для нас важно, что молодежь находится в центре дел университета и факультета. Силами преподавателей, студентов-«педфаковцев» был создан гимн «Машеровцев», фирменный стиль университета и факультета, юбилейный и обновленный логотипы факультета (рис.).



Логотип педагогического факультета (2012–2021 гг.)



Юбилейный логотип педагогического факультета



Новый логотип педагогического факультета (2021 г. и по настоящее время)

Рисунок – Логотипы педагогического факультета

Руководство университета и профессорско-преподавательский состав убеждены, что старинное факультетское здание на улице Чехова – это храм образования и науки, в этих стенах обитает дух творчества и патриотизма. Это подтверждается архивными и современными документами [1].

Успехи и достижения студентов педагогического факультета в обучении, науке, творчестве, спорте и досуговой деятельности воплощаются в высоких показателях, успеваемости, концертной деятельности, победах в олимпиадах, конкурсах, спортландиях и т.д.

Особым брендом нашего факультета являются творческие коллективы. Эти объединения молодежи по интересам под руководством увлеченных творчеством

наставников успешно выступают на международных, республиканских, областных, городских творческих площадках, совершенствуя профессиональное мастерство, демонстрируя любовь и уважение к своей Родине и университету.

Особая роль в формировании профессиональных компетенций будущего педагога и активной жизненной позиции Гражданина принадлежит Народному музею истории педагогического факультета. В экспозиции отражены основные этапы зарождения, становления и развития педагогического образования Витебщины. На протяжении уже 15 лет он является культурно-просветительской, образовательной, научной, патриотической и профориентационной платформой для детей и молодежи.

В настоящее время педагогический факультет – это современный динамично развивающийся образовательный, научно-методический центр, осуществляющий подготовку педагогов для научной и преподавательской деятельности в сфере дошкольного, начального, специального и музыкально-хореографического образования. Условием многолетней успешной деятельности факультета является сохранение и продолжение лучших традиций, которые передаются от поколения к поколению преподавателей и студентов. В число таких традиций входят: любовь и уважение к alma mater, постоянное повышение качества теоретической и практической подготовки будущих педагогов в тесной взаимосвязи с заказчиками, воспитание патриота и гражданина своей страны, реализация принципов педагогического сотрудничества и гуманистической педагогики, перманентный рост профессионализма профессорско-преподавательского состава, развитие творческого потенциала студенческой молодежи, способной реализовать себя в учебе, спорте, научных и социальных проектах.

Первоочередной задачей педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова на современном этапе является повышение качества подготовки педагогов в соответствии с целями развития системы образования, требованиями государства, общества.

Сердечно поздравляю трудовой коллектив, сотрудников, студентов и выпускников с 65-летием педагогического факультета, искренне желаю крепкого здоровья, хорошего настроения, благополучия, успехов и творческого отношения к делу, достижения высоких результатов в воспитании молодого поколения на благо и процветание Беларуси.

Список цитированных источников:

1. Мурашкин, А.И. Педагогические портреты / А.И. Мурашкин. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 114 с.

СЕКЦИЯ 1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ

АНДРЭЙЧЫК ВАЛЯНЦІНА ІВАНАЎНА

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, УА “Віцебская ордэна «Знак Пашаны» дзяржаўная акадэмія ветэрынарнай медыцыны”

МЕТАДЫЧНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ ЭЛЕКТРОННАГА ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНАГА КОМПЛЕКСУ (ЭВМК)

Павышэнне якасці навучання з’яўляецца актуальнай праблемай на сучасным этапе развіцця грамадства, паколькі яе вырашэнне абумоўлена мадэрнізацыяй зместу, аптымізацыяй спосабаў і тэхналогіяй арганізацыі вучэбнага працэсу, якія забяспечваюць павышэнне канкурэнтаздольнасці беларускіх вышэйшых навучальных устаноў у сусветнай адукацыйнай прасторы. Адукацыйная сфера патрабуе мабільнасці, што, у сваю чаргу, немагчыма без выкарыстання інтэрнэт-матэрыялаў і тэхнічных сродкаў. Адным з такіх сродкаў з’яўляецца ЭВМК у сукупнасці яго структурных кампанентаў і аптымальных умоў іх рэалізацыі. Сучасная санітарна-эпідэміялагічная абстаноўка прымушае прымаць метадычныя рашэнні, якія дазваляюць арганізаваць адукацыйны працэс, не страчваючы яго эфектыўнасці. На сённяшні дзень асабліва роля адводзіцца стварэнню інфармацыйна-навучальнага асяроддзя, заснаванага на камп’ютарных, мультымедычных і камунікацыйных тэхналогіях. Да запатрабаваных дыдактычных рэсурсаў, што выклікаюць найбольшую цікавасць педагогаў і навучэнцаў, можна аднесці і ЭВМК. Мэтай даследавання з’яўляецца выяўленне патэнцыялу электроннага вучэбна-метадычнага комплексу ў адукацыйным працэсе.

Электронны вучэбна-метадычны комплекс (ЭВМК) – гэта выданне, што ўключае сістэматызаваныя навучальныя, навуковыя і метадычныя матэрыялы па пэўнай вучэбнай дысцыпліне, метадыку яе вывучэння сродкамі інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогіяў і забяспечвае ўмовы для ажыццяўлення розных відаў пазнавальнай дзейнасці [1, с. 242]. Вучэбна-метадычны комплекс з’яўляецца навукова абгрунтаваным сродкам забеспячэння выкладання дысцыпліны ў вышэйшай навучальнай установе, уяўляе сабой уніфікаваную сістэму дыдактычных сродкаў навучання. Матэрыялы і метады даследавання: выкарыстоўваліся агульныя метады навуковага спазнання (аналіз, сінтэз, мадэляванне, супастаўленне). Праводзіўся аналіз педагагічнай літаратуры, матэрыялаў, змешчаных у навуковых часопісах, па тэме даследавання.

У спектры функцый ЭВМК даследчыкі вылучаюць наступныя:

- 1) інфармацыйную (кампаненты ЭВМК з’яўляюцца носьбітамі інфармацыі, пададзенай у сістэматызаванай форме);
- 2) адукацыйную (забяспечваецца фарміраванне базавых ведаў на праблемна-тэарэтычным узроўні);
- 3) развіццёвую (метадычнае і тэхналагічнае напаўненне ЭВМК дазваляе фарміраваць у студэнтаў неабходныя прафесійныя кампетэнцыі);
- 4) выхаваўчую (праз засваенне вучэбнага матэрыялу фарміруюцца якасці асобы);
- 5) кіравальную (ЭВМК як сродак эфектыўнага кіравання працэсам засваення вучэбнага матэрыялу);
- 6) кантрольна-ацэначную (ЭВМК як сродак бягучага, прамежкавага, выніковага кантролю);
- 7) самаадукацыйную (магчымасць самастойнага вывучэння вучэбнага матэрыялу);
- 8) матывацыйную (кампаненты комплексу забяспечваюць высокую матывацыю студэнтаў да пазнавальнай дзейнасці);
- 9) карэкціруючую (магчымасць уносіць змены, адпаведныя ўзроўню засваення зместу вучэбнага матэрыялу) [2, с. 29].

На нашу думку, названыя функцыі ўзаемазвязаныя, кожная з іх інтэграваная з іншымі, аднак найбольш аптымальнымі варта прызнаць класічныя – адукацыйную, развіццёвую і выхаваўчую. Комплексна гэтыя функцыі забяспечваюць паўнату, трываласць, сістэматычнасць, дзейнасны характар навучання.

Састаў і структура ЭВМК залежаць ад зместу прадметнай галіны і вызначаюцца вучэбнай праграмай дысцыпліны. Электронны вучэбна-метадычны комплекс, як правіла, змяшчае наступныя раздзелы: тэарэтычны, практычны, дапаможны, матэрыялы для самастойнай працы і кантролю ведаў. Напрыклад, ЭВМК па вучэбнай дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, распрацаваны выкладчыкамі Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны, у тэарэтычным раздзеле змяшчае: базавыя матэрыялы для абавязковага вывучэння (курсы лекцый, аудыялекцыі, прэзентацыі); у практычным знаходзяцца матэрыялы да заняткаў (вучэбна-метадычны дапаможнік “Беларуская мова”, тэматычны слоўнік, тэксты для перакладу, метадычныя ўказанні да самападрыхтоўкі); у дапаможным – прыведзены навукова-праграмная дакументацыя (вучэбная праграма, тэматычныя планы, спіс навуковых выданняў). Матэрыялы для самастойнай работы і кантролю ведаў уключаюць тэмы для рэфератаў, трэніровачныя тэсты, пытанні для самакантролю, пытанні да заліку.

Зразумела, што структура ЭВМК можа мець інварыянтную і варыятыўную часткі. Так, вучэбна-метадычны комплекс па базавай дысцыпліне можа ўтрымліваць, апроч названых, наступныя кампаненты: канспект лекцый, метадычныя рэкамендацыі да правядзення лабараторных работ, парады па выкананні курсавых / дыпломных праектаў, электронныя рабочыя сшыткі, дапаможнікі па тэмах для самастойнага вывучэння, планы семінараў, кейс-заданні, віртуальныя экскурсіі, бібліяграфічныя спісы, узоры рашэння найбольш складаных задач, заданняў і пад. Як правіла, аптымальныя састаў і структура, сістэма навігацыі прадпісваюцца нарматыўнай дакументацыяй ВНУ.

Змест і структура ЭВМК падпарадкаваны рэалізацыі мэце курса і адпавядаюць патрабаванням адукацыйнага стандарта і, безумоўна, улічваюць спецыфіку профілю падрыхтоўкі спецыялістаў. Структурным модулям ЭВМК могуць адпавядаць ключавыя тэмы (дыдактычныя адзінкі) вучэбнай дысцыпліны. Модульная структура зместу комплексу дае магчымасць выкарыстоўваць модулі ў розным спалучэнні, мадэляваць індывідуальны адукацыйны маршрут для кожнага студэнта. ЭВМК як цэласная сістэма структурных кампанентаў мае свае задачы, змест дыдактычных матэрыялаў прагназуе формы актыўнай дзейнасці навучэнцаў. ЭВМК забяспечвае логіку дыдактычнага цыкла працэсу навучання, утрымлівае і сістэматызуе тэарэтычныя, практычныя, кантралюючыя матэрыялы, пабудаваныя на прынцыпах інтэрактыўнасці, адаптыўнасці, адкрытасці.

Найбольш часта для рэалізацыі ЭВМК выкарыстоўваецца адукацыйнае асяроддзе дыстанцыйнага навучання Moodle. Як вядома, Moodle – модульнае аб’ектна-арыентаванае дынамічнае вучэбнае асяроддзе – актуальная сістэма кіравання навучаннем [3, с. 29]. Сістэма Moodle дае магчымасць распрацоўваць ЭВМК на трох узроўнях: тэарэтыка-метадалагічным (праектаванні канцэпцыі і асноўных прынцыпаў падрыхтоўкі комплексу); тэхналагічным (стварэнне структурнай мадэлі комплексу, вызначэнне алгарытму пабудовы метадычнага інструментарыю); практычным (увасабленне мадэлі ў кантэксце канкрэтнай навучальнай дысцыпліны).

Moodle прадастаўляе выкладчыку аптымальныя напрамкі дзейнасці пры выкарыстанні ЭВМК. Рэалізуецца магчымасць захоўваць навучальныя матэрыялы і задаваць паслядоўнасць іх вывучэння. Пашыраюцца каналы дыдактычнай камунікацыі: абмеркаванні праблемнай сітуацыі ў групах, ацэньванні выказванняў, размяшчэнне файлаў любых фарматаў (напрыклад, для відэа – гэта avi, для аўдыя – гэта mp3 і wav, для фотаздымкаў – jpg. і г.д.). Прадугледжваецца магчымасць абменьвацца індывідуальнымі рэсурсамі, каментыраваць працу кожнага студэнта, даваць рэкамендацыі па выпраўленні недахопаў і г.д. Сістэма стварае і захоўвае гісторыю адукацыйных поспехаў кожнага навучэнца: выкананыя працы, атрыманыя ацэнкі, каментарыі выкладчыка, паведамленні ў форуме. ЭВМК дазваляе кантраляваць актыўнасць студэнтаў, час іх працы ў сетцы. Можна адсочваць, у якой ступені студэнты за сваімі тэмамі, і прапаноўваць матэрыялы для далейшага вывучэння.

ЭВМК актыўна замяняюць «друкаваныя» вучэбна-метадычныя комплексы. Найбольш істотным адрозненнем ЭВМК ад «традыцыйных» комплексаў з’яўляецца яго інтэрактыўнасць: студэнт мае магчымасць самастойна будаваць дыялог з навучальнай сістэмай [4, с. 4]. Пажаданая наяўнасць мабільных прылад, планшэта, ноўтбука з мэтай індывідуалізацыі працы студэнтаў. ЭВМК здольны рэалізаваць патрэбы карыстальнікаў шляхам прадастаўлення рознафарматнага матэрыялу. Сярод пераваг ЭВМК варта адзначыць візуалізацыю матэрыялу – магчымасць змяшчаць элементы мультымедыя (відэа-, аўдыя-, графічныя формы і г.д.). Забяспечваецца адначасовая перадача розных

відаў інфармацыі, у працэс запамінавання ўключаюцца слыхавыя і зрокавыя цэнтры, што дазваляе палепшыць засваенне прапанаваных дадзеных. Станоўчым момантам выкарыстання электронных комплексаў з'яўляюцца мабільнасць і кампактнасць дыдактычных рэсурсаў. ЭВМК канцэнтруе найбольш значную інфармацыю, што эканоміць час і вызваляе студэнта ад бясконцага пошуку неабходных матэрыялаў у фондах бібліятэк і сетцы Інтэрнэт.

Для вывучэння новага матэрыялу кампаненты ЭВМК, як правіла, выкарыстоўваюцца ў тым выпадку, калі прапанаваныя рэсурсы суправаджаюцца схемамі, ілюстрацыямі, табліцамі, дыяграмамі. Студэнты могуць задзейнічаць ЭВМК і для зваротнай сувязі з выкладчыкам. Наяўнасць матэрыялаў для кантролю дазваляе ажыццявіць першасны, прамежкавы і выніковы кантроль.

Патэнцыял электроннага адукацыйнага асяроддзя разлічаны на аптымізацыю пазнавальнай дзейнасці. Выкладчык можа рознафарматна прэзентаваць навучальны матэрыял, наладжваць камунікацыю са студэнтамі, рэалізуецца магчымасць улічваць дыдактычныя асаблівасці дыстанцыйнага навучання: стымуляваць інтэлектуальную актыўнасць, далучаць навучэнцаў да пошукаў неабходных рэсурсаў. Кампаненты ЭВМК умацняюць матывацыю, развіваюць у студэнтаў здольнасці і навыкі саманавучання, самаарганізацыі з дапамогай сучасных тэхналогій.

Такім чынам, распрацоўка і сістэмнае прымяненне электронных вучэбна-метадычных комплексаў у навукова-метадычным забеспячэнні сучаснай адукацыйнай сферы мае перспектывы ліній. Дыдактычны і тэхналагічны патэнцыял ЭВМК выступае дзейным сродкам арганізацыі навучання ў вышэйшай навучальнай установе. Перавагамі комплексу з'яўляюцца: сістэмнасць падачы інфармацыі, наяўнасць камунікацыі паміж суб'ектамі навучання, мабільнасць пошуку неабходнай вучэбнай інфармацыі, інтэнсіфікацыя прафесійнай дзейнасці выкладчыка і пазнавальнай дзейнасці. ЭВМК дазваляе ажыццяўляць эфектыўнае кіраўніцтва пазнавальнай дзейнасцю студэнтаў, стымуляваць і рацыянальна спалучаць розныя віды дзейнасці ў засваенні вучэбнага матэрыялу і фарміраванні прафесійных кампетэнцый.

Новая дыдактыка-педагагічная ідэя адкрытай адукацыі мае на ўвазе адпаведнае часу метадычнае забеспячэнне і яго тэарэтыка-практычнае асэнсаванне. ЭВМК аб'ектыўна становіцца вядучым сродкам навучання для ўсіх форм вышэйшай адукацыі (вочнай, завочнай, дыстанцыйнай). Роля комплексу павышаецца ў сувязі з тым, што модульная стратэгія яго пабудовы дазваляе спалучаць базавы, абавязковы матэрыял з індывідуальнымі патрэбнасцямі і магчымасцямі навучэнцаў.

Педагагічнымі ўмовамі эфектыўнага выкарыстання патэнцыялу ЭВМК з'яўляюцца:

- праектаванне навучальнага працэсу, яго метадычнага забеспячэння;
- адпаведнасць структуры ЭВМК сфармуляваным патрабаванням, яго нападзенне класічнымі кампанентамі, канкрэтызаванымі адукацыйнымі стандартамі і вучэбнымі праграмамі;
- пастаянная актуалізацыя зместу і структуры ЭВМК з мэтай павышэння эфектыўнасці пазнавальнага працэсу (вучэбныя матэрыялы ўлічваюць узровень педагагічных даследаванняў, адпавядаюць сучасным адукацыйным патрабаванням);
- актыўнасць студэнтаў (матывацыя пазнавальнай дзейнасці; лагічнасць, паслядоўнасць, даступнасць, рознафарматнасць матэрыялу спрыяе павышэнню цікавасці да навучання);
- эфектыўная дзейнасць выкладчыка па суправаджэнні адукацыйнага працэсу, маніторынг якасці працы студэнтаў, інтэрактыўныя формы ўзаемадзеяння (чат, форум, лекцыя з элементамі дзейнасці і інш.).

Электронныя сродкі навучання будуць заўсёды запатрабаваныя, паколькі грамадства зацікаўлена ў спецыялістах, здольных вучыцца, атрымліваць адукацыю, займацца самаадрыхтоўкай, не абмяжоўваючы сябе часавымі і прасторавымі рамкамі. Выкарыстанне ЭВМК дазваляе якасна ўдасканаліць адукацыйны працэс, у якім сучасныя тэхналогіі рацыянальна спалучаюцца з традыцыйнымі дасягненнямі.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Лозицкий, В.Л. Применение дидактического потенциала электронного учебно-методического комплекса в освоении понятийно-терминологического аппарата студентами IT-специальностей учреждения высшего образования (на примере изучения дисциплины «Основы защиты информации») / В.Л. Лозицкий // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей: в 3-х ч. / ГУО «РИВШ»; редкол.: В.А. Гайсёнок (предс.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18. – Ч. 3. – С. 242–249.

2. Лозицкий, В.Л. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Научно-методические основы создания и системного применения: монография / В.Л. Лозицкий. – Минск: РИВШ, 2012. – 224 с.

3. Обучение Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/obuceniemoodle/zanatie-9-kursy-moodle>. – Дата доступа: 02.09.2022.

4. Молчина, Л.И. Технология разработки электронных учебно-методических комплексов: учебно-методическое пособие для преподавателей и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров / Л.И. Молчина, В.В. Сидорик, И.Б. Стрелкова; под общ. ред. В.В. Сидорика, Л.И. Молчиной. – Минск: БНТУ, 2015. – 63 с.

АРХИРЕЕВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ МОШЕННИЧЕСТВУ

По мнению В.Н. Мясищева личность – «высшее интегральное понятие» [1, с. 48]. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. Ученый утверждает, что в анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но как бы в данном смысле эти отношения частичны ни были, каждое из них всегда остается личностным [1].

В рамках возрастной и педагогической психологии много внимания уделяется изучению личности в учебной деятельности. При этом исследуются разные системы отношения человека. В своем исследовании мы хотели бы остановиться на проблеме отношения студентов к академическому мошенничеству – теме, которой пока уделяется недостаточно внимания. Согласно Е.Д. Шмелевой под академическим мошенничеством подразумеваются нечестные приемы или запрещенные правилами университета действия, относящиеся к учебной деятельности и осуществляемые студентами для достижения несправедливого преимущества в учёбе. По ее мнению, к академическому мошенничеству можно отнести списывание на контрольных или экзаменах, некорректное заимствование фрагментов текстов при написании письменных работ (плагиат), несанкционированное сотрудничество с другими студентами при выполнении индивидуального задания [2].

Проблема отношения студентов к академическому мошенничеству актуальна с точки зрения оценки качества высшего образования. Так, Н.И. Иоголевич и Е.И. Лободенко считают, что сегодня «качество подготовки кадров является решающим фактором инновационного развития любого государства и выступает гарантом его экономической и технологической безопасности. В связи с этим проблема недобросовестного поведения студентов при выполнении учебных и проверочных заданий является актуальной, поскольку напрямую определяет качество и эффективность подготовки конкурентоспособного человеческого потенциала нашей страны» [3, с. 100]. Они так характеризуют имеющуюся опасность недобросовестного поведения учащихся: «Недобросовестное поведение обучающихся по отношению к учёбе снижает качество и эффективность образования, превращая образовательный процесс в его имитацию. При этом вуз выпускает низкоквалифицированных специалистов, а точнее – дилетантов и непрофессионалов с завышенной самооценкой, поскольку они имеют дипломы, в которых стоят высокие оценки, не соответствующие реальному уровню компетенций их обладателей» [3, с. 100].

На наш взгляд, важно рассмотрение данной проблемы и с еще одной точки зрения. Мы полагаем, что отношение к академическому мошенничеству – это проблема моральная. С этой точки зрения нетерпимое отношение к любой нечестности в учебном процессе – это цель нравственного воспитания как в школе, так и в вузе. Соответственно, важно иметь инструменты, которые позволяют оценить реальную ситуацию с академическим мошенничеством как в школе, так и в вузе, и иметь наработанные методы и приемы, не допускающие разные формы проявления подобного явления. Цель статьи – исследование структуры отношения студентов к академическому мошенничеству.

Исследование отношения студентов к академическому мошенничеству проводится разными авторами, но однозначного структурированного понимания, что именно представляет собой отношение к академическому мошенничеству студентов нет. Изучение данного вопроса проводится с помощью анкет, включающих разные аспекты этого явления. Мы поставили своей целью построить целостную модель отношения к академическому мошенничеству. В дальнейшем предполагается на основе данной модели создать стандартизированный, надежный и валидный психодиагностический опросник.

Мы полагаем, что основой рассмотрения отношения к академическому мошенничеству может служить теория личности В.Н. Мясищева. С его точки зрения личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности [1]. Соответственно, и отношение к академическому мошенничеству является проявлением личности в целом.

В.Н. Мясищев так характеризует суть отношений: «Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности» [1, с. 48]. Ученый обращает внимание на то, что избирательные отношения человека многосторонни и сложны, но не разрозненны и не рядоположены, а составляют единую сформированную его опытом индивидуальную иерархическую историческую систему, внутренне связанную, хотя, возможно, и противоречивую.

Говоря о структуре избирательного отношения В.Н. Мясищев пишет: «Сознание, чувство и воля представляют то процессуальное триединство, которое выражается потенциально в отношении к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в той или иной эмоциональной (положительной или отрицательной) оценке, в той или иной степени действительной активности – влечения, желания, стремления или потребности» [1, с. 49]. Таким образом, в структуре каждого отношения можно выделить когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие.

При построении модели отношения студентов к академическому мошенничеству мы исходили из вышеописанного понимания отношения и описания данного явления, которое было представлено в работах исследователей данного явления. На этой основе были выбраны темы, которые упоминаются в анкетах разных авторов, изучающих данную проблему. Было получено 20 разнообразных аспектов данной тематики. На следующем этапе студентам и преподавателям НовГУ было предложено оценить по 10-балльной шкале значимость всех перечисленных аспектов для описания отношения студентов к академическому мошенничеству. Оценки значимости темы, поставленные обследуемыми, в дальнейшем подвергались факторному анализу. В результате были обнаружены 4 фактора, которые, по нашему мнению, могут составить основу отношения к академическому мошенничеству у студентов.

Обратимся к описанию выявленных факторов.

Таблица 1 – Описание фактора: показатели и их факторные нагрузки

Номер п/п	Название показателя	Факторные нагрузки
1	Эмоциональное отношение к другим, кто списывает	0,73
2	Эмоционально отношение к тем, кто не дает списывать	0,77
3	Эмоциональное отношение к тем, кто дает/ не дает списывать	0,71
4	Неуверенность в себе, в своих знаниях и способностях.	0,71
5	Эмоционально отношение к тем, кто доносит о списывании	0,56
	Expl.Var	3,40
	Prp.Totl	0,17

Основу данного фактора составляет эмоциональное отношение не к списыванию, как явлению, а к людям, которые это делают или не делают. «Неуверенность в себе» как показатель, возможно, связана с попыткой оправдать то или иное поведение тех, кто списывает. Это самый сильный фактор, его факторный вес – 3.40, он объясняет 17% общей дисперсии.

Таблица 2 – Описание фактора 2: показатели и их факторные нагрузки

Номер п/п	Название показателя	Факторные нагрузки
1	Эмоциональное отношение преподавателей к мошенничеству	0,76
2	Разные типы обучения – проверка знаний или творческие задания, проекты;	0,88
3	Условия сдачи экзамена (легальная возможность использовать доп. материалы)	0,38
4	Дистанционное обучение	0,41
	Expl.Var	2,96
	Prp.Totl	0,15

Фактор достаточно сильный, его факторный вес – 2,95, он объясняет 14% общей дисперсии. Содержательно суть этого фактора – объединение тех компонентов образовательного процесса, которые могут повлиять на отношение студентов к академическому мошенничеству. Это и отношение преподавателей к мошенничеству, и особенности организации проверки знаний, и разные модели проверочных заданий, и специфика организации учебного процесса в рамках дистанционного обучения.

Таблица 3 – Фактор 3: показатели и их факторные нагрузки

Номер п/п	Название показателя	Факторная нагрузка
1	Учебная мотивация: Внешняя (оценки, диплом)	0,80
2	Внутренняя (интерес, знания, собственная компетентность, самореализация)	0,53
3	Локус контроля	0,31
4	Условия сдачи экзамена (легальная возможность использовать доп. материалы)	0,69
5	Строгость наказания	0,59
6	Эмоциональное отношение к себе после списывания или сдачи скачанной из интернета работы	0,38
7	Поведение преподавателей в случае обнаружения мошенничества	0,39
	Expl.Var	2,66
	Prp.Totl	0,13

Фактор также значимый, факторный вес – 2,66, он объясняет 13.3% общей дисперсии. В этот фактор вошли показатели, связанные с разнообразием личностных предпосылок, приводящих к тому или иному отношению к академическому мошенничеству. В него вошли показатели, относящиеся либо к внутренней, либо к внешней мотивации. Очевидно, что отношение к академическому мошенничеству основывается на разных видах мотивов, и не учитывать мотивационную составляющую изучаемого отношения невозможно.

Таблица 4 – Фактор 4: показатели и их факторные нагрузки

Номер п/п	Название показателя	Факторная нагрузка
1	Формы поведения :1) Я использую	0,84
2	2) Даю списывать, подсказываю	0,73
3	Эмоциональное отношение в академическом мошенничестве в целом	0,56
4	Типичное поведение других студентов	-0,51
5	Поведение преподавателей в случае обнаружения мошенничества	-0,49
	Expl.Var	2,27
	Prp.Totl	0,11

В данный фактор с наиболее высокими факторными нагрузками оказались включенными показатели, характеризующие поведение участников образовательного процесса. Важно, что поведенческий фактор объединяет разные модели поведения – я сам использую, или я предлагаю свои материалы для списывания, смотрю, что делают другие студенты, смотрю, как реагируют преподаватели на списывание.

В результате исследования эмпирическим путем удалось обнаружить структуру отношения к академическому мошенничеству у студентов. Основу структуры составляет эмоциональное отношение к людям, проявляющим нечестность в учебном процессе. Во-вторых, отношение к академическому мошенничеству связано с организацией учебного процесса (то есть, есть условия, которые способствуют нечестности и условия, уменьшающие возможность ее проявления). В-третьих, отношение к академическому мошенничеству связано с особенностями учебно-профессиональной мотивации самого студента (различия во внешней и внутренней мотивации, по-видимому, будут по-разному влиять на возможности проявления нечестности в учебном процессе). И наконец, отношение к академическому мошенничеству реализуется в реальном поведении студента. Выделенные структурные компоненты отношения к академическому мошенничеству, могут послужить основой для создания стандартизированного опросника, позволяющего оценить выраженность данного явления у студентов. Мы полагаем, что в такой опросник должны входить шкалы, характеризующие эмоциональное отношение к академическому мошенничеству, оценка соответствующего поведения студентов, а также шкалы, в которых оцениваются предпосылки использования плагиата, списывания и т.д., как внутренние – мотивационные, так и внешние – связанные с организацией учебного процесса.

Список цитированных источников:

1. Мясичев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
2. Шмелева, Е.Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований / Е.Д. Шмелева // Экономическая социология. – 2015. – Т. 16, – № 2. – С. 55–79.
3. Иоголевич, Н.И. Академическая недобросовестность студентов технического вуза: масштабы проблемы и пути решения / Н.И. Иоголевич, Е.И. Лободенко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 99–106.

БАРАНОК ВАСИЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Забота о здоровье человека – актуальная педагогическая проблема. Самое дорогое у человека – это жизнь. Самое ценное в жизни человека – это его здоровье. Иметь хорошее здоровье – большое счастье.

Хорошее здоровье – это неотъемлемое условие для эффективной деятельности человека в любой отрасли материального производства или духовной культуры. В том числе эффективность учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной средней школе зависит от здоровья его воспитанников, так как состояние здоровья напрямую тесно связано с работоспособностью учащихся.

В настоящее время только незначительная часть выпускников общеобразовательных средних школ являются полностью здоровыми. Ухудшение здоровья школьников становится в наше время национальной проблемой. К её решению должны быть привлечены все заинтересованные лица: учёные, врачи, педагоги, родители и сами учащиеся.

Проблемой валеологического воспитания школьников занимались перво разработчик И.И. Брехман [1], Л.С. Нагавкина и Л.Т. Татарникова [2], М.П. Дорошкевич [3] и другие. Но то как, валеологическое воспитание школьников всё ещё является инновационным, то требуется дальнейшая разработка и уточнение отдельных его элементов, в том числе и технологии формирования его комплексного содержания.

Цель статьи – определить технологию формирования комплексного содержания валеологического воспитания школьников, которая повысила бы эффективность педагогического процесса. Материалами исследования послужили литературные источники, ретроспективный личный опыт, обобщение опыта валеологического воспитания школьников в современной общеобразовательной средней школе, а также методы наблюдения и логического проектирования технологии комплексного определения содержания валеологического воспитания человека.

Содержание воспитания выступает одним из основных средств и факторов развития личности, в том числе и содержание валеологического воспитания школьников. Насколько точно будет определено основное содержание валеологического воспитания, будет зависеть его успех. Нами, в целях определения основных направлений валеологического воспитания школьников, были выделены следующие: психологическая подготовка каждого школьника к валеологическому самовоспитанию, его теоретическая, методическая и практическая подготовка.

В этих направлениях логически строго просматривается технология реализации основных звеньев комплексного подхода к валеологическому воспитанию школьников.

Психологическая подготовка школьников.

В процессе психологической подготовки школьников к валеологическому самовоспитанию у них должны сформироваться желание и стремление к предупреждению болезней, сохранению, укреплению и коррекции своего здоровья; положительные мотивы валеологической деятельности: познавательные (желание хорошо знать свой организм и составляющие его здоровья), эстетические (желание иметь красивую осанку, походку, хорошее зрение, здоровую кожу, волосы и т.д.), социальные (желание соответствовать требованиям будущей профессии, постоянному повышению уровня своей работоспособности), гуманистические (желание проявлять заботу не только о своем здоровье, но и о здоровье окружающих людей) и др.

Теоретическая подготовка школьников.

Здоровье – это способность человека сохранять соответствующую возрасту и полу психофизиологическую устойчивость; ощущение физического и морально-психологического комфорта. Болезнь – это ощущение физического и морально-психологического дискомфорта.

В зависимости от состояния здоровья человека можно характеризовать следующим образом:

– абсолютно здоровый, который практически не болеет и имеет хорошее физическое самочувствие;

– здоровый, который не имеет жалоб на физическое здоровье, но изредка болеет простудными заболеваниями;

– находящийся в пограничном состоянии – он еще не болен, но уже и не здоров;

– нездоров – имеет хронические болезни, но они существенно не сказываются на его учебной и трудовой деятельности;

– больной – жалуется на свое самочувствие, и обоснованность этих жалоб подтверждается при исследованиях.

Материальной основой жизни человека является его организм. Задача воспитателей – научить воспитанников прислушиваться к своему организму, заботиться о себе.

Здоровье человека – это комплексная характеристика состояния организма, зависящая от состояния его составляющих показателей.

Здоровье человека характеризуется состоянием таких показателей, как:

– физическое развитие (рост, вес, окружность грудной клетки, сила кистей рук);

– состояние опорно-двигательного аппарата (позвоночника, грудной клетки, верхних и нижних конечностей);

– состояние внутренних органов (сердце, легкие, желудочно-кишечный тракт, печень, почки, селезенка и их функционирование);

– работа, в соответствии с возрастом, физиологических систем (пульс, кровяное давление, частота дыхания, зрение, слух);

– состояние нервной системы и психики, а также состояние кожи;

– работоспособность;

– приспособляемость к новым условиям и некоторыми другими.

Состояние здоровья устанавливается по совокупности антропометрических, клинических, физиологических и биохимических показателей с учетом пола, возраста, а также социальных, климатических и географических условий.

Методологическая подготовка школьников.

Валеологическое воспитание учащихся в школе направлено на формирование их здоровья, подготовку к профилактике болезней, сохранению, укреплению, доступному восстановлению и коррекции здоровья, что позволит им достигнуть гармонии физического и морально-психологического комфорта; состояния организма, соответствующего оптимально высокому уровню работоспособности; высокой культуры здорового образа жизни.

Практическая подготовка школьников.

Практическая подготовка школьников к сохранению, восстановлению и укреплению своего здоровья предполагает формирование у них определенных навыков и умений, качеств и чувств, опыта здорового образа жизни.

1. Сформировать валеологические навыки и умения школьников

Навык – это доведенные до степени автоматизации способы деятельности. Навыки и умения школьников сохранения, восстановления и укрепления здоровья можно подразделить на навыки и умения:

- поддержания здорового образа жизни в школе, дома и на улице (умение оптимально выбирать одежду и обувь для школы, дома и улицы; эффективно использовать учебное время в школе и дома; рационально чередовать учебный труд и отдых; соблюдать культуру общения, устанавливать деловые и личные взаимоотношения со сверстниками, младшими и старшими товарищами и т.д.);

- соблюдения санитарно-гигиенических требований (умение строго придерживаться санитарно-гигиенических норм в школе, дома и общественных местах; соблюдать режим дня; правила личной гигиены, гигиены зрения и предупреждения близорукости; осуществлять профилактику утомления с помощью физкультурно-оздоровительных упражнений, профилактику простудных заболеваний и др.);

- культуры питания (соблюдать правила поведения за столом; дифференцировать продукты питания по их потребительским качествам, правильно распределять количество пищи в течение дня; сочетать определенный набор продуктов для разового приема; предупреждать возможные отравления продуктами питания и т.п.);

- дать культуру общения, устанавливать деловые и личные взаимоотношения со сверстниками, младшими и старшими товарищами и т.д.);

- соблюдения санитарно-гигиенических требований (умение строго придерживаться санитарно-гигиенических норм в школе, дома и общественных местах; соблюдать режим дня; правила личной гигиены, гигиены зрения и предупреждения близорукости; осуществлять профилактику утомления с помощью физкультурно-оздоровительных упражнений, профилактику простудных заболеваний и др.);

- культуры питания (соблюдать правила поведения за столом; дифференцировать продукты питания по их потребительским качествам, правильно распределять количество пищи в течение дня; сочетать определенный набор продуктов для разового приема; предупреждать возможные отравления продуктами питания и т.п.);

- оказания первой медицинской помощи (при травмах, ударах, растяжениях; пострадавшим на воде; ожогах и обморожениях и т.д.);

- физкультурно-оздоровительной деятельности, пропаганде здорового образа жизни;

- проявления самостоятельности и принципиальности в отказе от приобретения вредных привычек (курение, употребление спиртных напитков и др.).

Навыки и умения валеологической культуры наиболее эффективно формируются в процессе активной практической деятельности, когда учащиеся заботятся о своем здоровье и здоровье родных и близких, окружающих людей и стремятся к снижению их заболеваемости.

2. Сформировать валеологические качества

Валеологическое воспитание школьников предусматривает необходимость сформировать у воспитанников такие качества, как бережное отношение к своей жизни, своему здоровью, ответственность, доброжелательность, общительность.

3. Сформировать чувства

Бережное отношение человека к своему здоровью невозможно сформировать без развития у него чувства самосохранения, способности понять другого, проявить ему сочувствие.

Закключение. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения – одна из наиболее актуальных задач, которая стоит перед учреждениями здравоохранения, образования, внешкольной работы, культуры и др.

Учеба в общеобразовательной средней школе должна не ухудшать, а улучшать здоровье учащихся.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся – важнейшая особенность педагогического коллектива школы, каждого отдельно взятого учителя, родителей и самого школьника.

Технология комплексного определения содержания валеологического воспитания и самовоспитания школьников поможет в решении этой важной и сложной проблемы.

Список цитированных источников:

1. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
2. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / Л.С. Нагавкина, Л.Т. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.
3. Основы валеологии и школьной гигиены: учеб. пособие / М.П. Дорошкевич [и др.]. – Мн.: Выш.шк., 2007. – 238 с.

БЕЗНОСЮК ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современных реалиях предъявляются повышенные требования к надпрофессиональным навыкам и умениям будущих специалистов. Так, агентством стратегических инициатив совместно с Московской школой управления «Сколково» было проведено исследование, которое получило название «Форсайт компетенций 2030», по результатам которого был выпущен «Атлас новых профессий», в котором обозначены более 160 новых, а также устаревающих профессий по 19 важнейшим отраслям и технологическим направлениям. Анализ представленных в «Атласе» профессий позволяет утверждать, что практически в каждой профессиональной отрасли большая часть надпрофессиональных требований предъявляется к интеллектуальной сфере. Так, будущий специалист во всех сферах должен владеть навыками системного мышления, проектирования, программирования, обладать экологичностью мышления.

Проведенный анализ проблемы современных требований к надпрофессиональным навыкам будущих специалистов позволяет утверждать об актуальности исследования сущности и особенностей интеллектуального развития студентов в контексте психолого-педагогических исследований.

Исследование вопросов интеллектуального развития студентов специальности 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» обусловлено их повышенной нервно-психической напряженностью, которая детерминируется рядом сложных ситуаций, переживаемых обучающимися в своей учебной и практической деятельности при прохождении учебной и производственной практики: ситуации конкурентной соревновательности, при выборе интеллектуальных мотивов деятельности, развитии интеллектуального потенциала при активизации волевых и регулятивных процессов.

Таким образом, ключевой целью статьи является исследование теоретического аспекта сущности проблемы интеллектуального развития студентов.

Обоснование проблемы и цели научной статьи позволяет перейти к теоретическому анализу дефиниции «интеллект» и ее структурных составляющих.

В психологической литературе понятие «интеллект» трактуется в трех значениях: как общая способность в решении проблем, предопределяющая успешность любой деятельности; система всех познавательных способностей человека; способность к решению проблем мысленно [1].

В традиционных исследованиях интеллект трактуются как общая умственная способность к обобщению поведенческих характеристик, связанная с успешной адаптацией к новым условиям среды [2]. Зачастую в научных исследованиях интеллект отождествляют с мышлением, при этом подчеркивая, что мышление – это процесс, а интеллект – качество этого процесса. Критериями качества является эффективность, простота относительно когнитивной нагрузки, способность к нахождению нестандартного решения проблемы.

Анализ современных психологических исследований позволяет выделить три основные формы интеллекта:

- 1) вербальный интеллект (словарный запас, объем эрудиции, способность к анализу);
- 2) невербальный (практический интеллект) выражается в адаптационных умениях к окружающей среде (способность адекватно воспринимать и понимать окружающие события, адекватно оценивать свои возможности, рационально действовать в новой обстановке);
- 3) способность к решению проблем [6, с. 14].

В исследовании сущности интеллекта выделяются следующие теории [1; 3; 8]:

1) факторно-аналитические теории интеллекта. В основе факторно-аналитических теорий лежит описание способностей человека с целью подбора наиболее эффективных образовательных технологий;

2) теория интеллектуального диапазона. Автором данной теории является В.М. Дружинин, который первым обосновал иерархическую связь между различными факторами интеллекта. По мнению В.М. Дружинина между вербальным и пространственным интеллектом существует корреляционная связь. Высокий уровень вербального интеллекта не является гарантией удовлетворительного развития пространственного интеллекта. В этом смысле развитие вербального интеллекта является необходимым, но недостаточным условием развития пространственного интеллекта [4, с. 120];

3) интеллект как ментальный опыт. Одним из ведущих авторов, относящихся к данной теории, является известный исследователь в области интеллекта М.А. Холодная. М.А. Холодная критически относится к тестовым методам оценки интеллектуальных способностей, выделяя в них следующие недостатки: чрезмерная ориентация на показатели скорости, закрытые ответы, связь с культурной средой и т.п. Также исследователь не согласна с тем, что интеллект рассматривается как черта, предопределяющая поведение [8];

4) структурно-динамический подход. Развитием структурно-динамического подхода занимался русский психолог Д. В. Ушаков. Ключевым тезисом в структурно-динамическом подходе является позиция о том, что необходимо придерживаться теории причинно-следственных связей при анализе структуры интеллекта [6, с. 21];

5) тестологический подход к исследованию интеллекта. В течение длительного времени тестологии принадлежала монополия в изучении интеллектуальных возможностей человека. В ее пределах понятие интеллекта оформилось как научная психологическая категория. Впервые вопрос о существовании индивидуальных различий в умственных (интеллектуальных) способностях поставил Ф. Гальтон в своем труде «Исследование человеческих способностей и их развитие» (1883). Ф. Гальтон считал, что интеллектуальные возможности закономерно обусловлены особенностями биологической природы человека и ничем принципиально не отличаются от ее физических и физиологических характеристик [2; 4];

6) структурно-уровневая теория интеллекта. В пределах структурно-уровневой теории интеллект рассматривается как система разноуровневых познавательных процессов. Согласно данной теории интеллект – это сложная умственная деятельность, составляющая единство познавательных функций разного уровня (Б.Г. Ананьев) [6]. В частности, такие познавательные функции, как психомоторика, внимание, память и мышление, изучались в рамках эмпирического исследования и рассматривались как компоненты интеллектуальной системы;

7) регуляционный подход рассматривает интеллект как фактор саморегуляции психической активности. Еще в 1924 г. Л. Терстоун одним из первых сформулировал и обосновал положение о том, что интеллект является не только механизмом переработки информации, но и механизмом регуляции поведенческой и психической активности;

8) экспериментально-психологические теории интеллекта – разработаны в пределах различных зарубежных и отечественных подходов и ориентированы на выявление механизмов интеллектуальной активности. В пределах генетического подхода интеллект понимается как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром.

Общепризнанной является точка зрения Ж. Пиаже о том, что интеллект – это более усовершенствованная форма адаптации организма к среде. Суть интеллекта Ж. Пиаже видел в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической и социальной действительности, а его основное назначение – в структурировании (организации) взаимодействия человека с средой [7, с. 85].

Согласно данной теории развитие интеллекта – это стихийный, зависимый от своих особых законов процесс вызревания операционных структур (схем), которые постепенно формируются из предметно-жизненного опыта ребенка. В соответствии с теорией Ж. Пиаже, в этом процессе можно выделить 5 стадий (5 этапов в формировании операций) [7]:

- стадия сенсомоторного интеллекта (с рождения до 1,5 года);
- символический или допонятийный интеллект (от 1,5 до 4 лет);
- стадия интуитивного (наглядного) интеллекта (от 4 до 7–8 лет);

– стадия конкретных операций (от 7–8 до 11–12 лет). Появляются операциональные схемы конкретного порядка, лежащие в основе понимания реальных процессов в конкретной предметной ситуации;

– стадия формальных операций или рефлексивный интеллект (от 11–12 до 14–15 лет).

Анализ научных работ отечественных авторов по определению сущности понятия «интеллект» также не дали однозначного понимания данной дефиниции. Данный феномен обусловлен сложностью самой структуры головного мозга и многогранностью интеллектуальных показателей и проявлений, которые до сих пор полностью не исследованы.

Итак, на основании вышеизложенного можем говорить о том, что интеллектуальное развитие студентов осуществляется в процессе их профессиональной подготовки.

Рассмотрим типы интеллекта, описанные в теоретических исследованиях данной проблемы:

1) индивидуальный интеллект – это мера развития интеллекта отдельного человека (IQ);

2) коллективный интеллект – это интеллект, возникающий в результате объединения качественных данных нескольких людей (ученых), в результате чего генерируется гораздо больше знаний, чем человек мог бы создать самостоятельно, вне коллектива;

3) интегральный интеллект. Во-первых, речь идет о различных качествах человеческого интеллекта, во-вторых, об «интеллектуальной» деятельности животных, в-третьих об «интеллекте» компьютерных систем, которые в настоящее время успешно использует человечество для решения различных практических и теоретических задач;

4) эмоциональный интеллект – умение сопереживать, быть гибким, управлять эмоциями;

5) физический интеллект. Свой вариант концепции одаренности предложил Г. Доман. Предлагая понятие «физический интеллект», ученый акцентировал внимание на шести различающихся жизненно важных функциях психоневрологами, это следующие навыки: двигательные (ходьба); речевые (разговор); мануальные (письменная речь); визуальные (чтение и наблюдение); слуховые (прослушивание и понимание); тактильность (ощущение и понимание);

6) творческий интеллект – заключается в свойстве выходить за пределы привычных норм и генерировать новые интересные идеи. Творческую личность отличает способность видеть связи, скрытые для других людей;

7) социальный интеллект (знания, умения и навыки человека, которые он использует для разрешения различных ситуаций, коммуникативная компетентность, самооценка), то есть общение [6; 7].

По мнению Г.М. Юламановой интеллект обладает следующими характеристиками:

1) эвристичность – наличие методов решения творческих задач. Они могут быть полностью или частично новыми;

2) креативность характеризует способность решать любые творческие задачи;

3) интеллектуальная мобильность – это еще одна необходимая характеристика интеллекта исследователя. Она характеризует способность быстро переходить от решения задач одного типа к задачам другого типа;

4) саморефлексия интеллекта – это, во-первых, его способность к самоанализу, а во-вторых, к контролю собственной деятельности [3, с. 44].

В свою очередь Д. Б. Богоявленская определила три уровня интеллектуальной активности – стимульно-продуктивный, эвристический и креативный [3, с. 49–50].

Схематически содержательную наполненность феномена «интеллектуальное развитие» можно отобразить следующим образом (рис.).

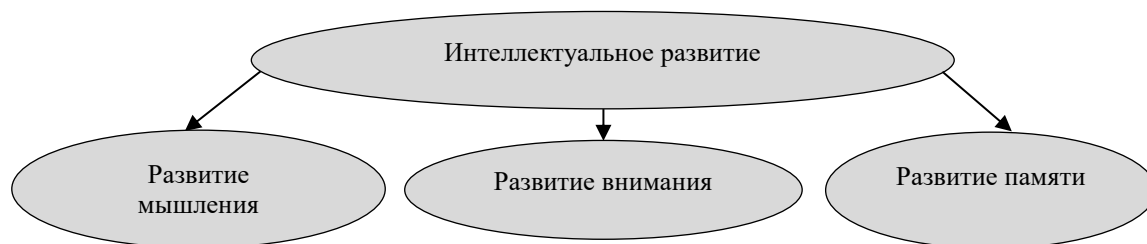


Рисунок – Содержание интеллектуального развития

Таким образом, интеллект представляет собой врожденную способность индивида к познанию и оперированию понятиями, а интеллектуальное развитие – это развитие операциональных структур интеллекта, в процессе которого умственные операции постепенно приобретают качественно новые свойства, такие как скоординированность (взаимосвязь и согласованность множества операций); обратимость (возможность в любой момент вернуться к началу своих соображений, перейти к рассмотрению объекта с прямо противоположной точки зрения и т.п.), автоматизированность (непроизвольность применения). Описанные качественные свойства в полной мере способствуют полноценному интеллектуальному развитию обучающихся в процессе их профессиональной подготовки, что в дальнейшем послужит фундаментальным базисом для обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда.

Список цитированных источников:

1. Артамонов, Г.Н. Системное управление интеллектуальным развитием интеллектуального потенциала учащейся молодежи: автореф. дис. д-ра социол. наук / Г.Н. Артамонов. – М.: ГУУ. – 51 с.
2. Бабушкин, Г.Д. Интеллектуализация психологической подготовки юных спортсменов / Г.Д. Бабушкин // Спортивный психолог. – 2012. – № 1(25). – С. 24.
3. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2003. – 176 с.
4. Гафурова, Н.В. Интеллектуально-личностная модель образования как условие развития одаренности учащихся на этапе «школа-ВУЗ» / Н.В. Гафурова // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 119–129.
5. Гилфорд, Д.П. Три стороны интеллекта / Джон Пол Гилфорд / Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 513с.
6. Ушаков, Д.В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: / Д.В. Ушаков. – М.: ИП РАН, 2004. – 45 с.
7. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – Т. 1. – 586 с.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

БЕЛЯЕВА ПОЛИНА ИГОРЕВНА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Роль школьного учителя в жизни подрастающего человека невозможно недооценить. Он является не только источником и проводником знаний, но и оказывает существенное как осознанное, так и неосознанное влияние на развитие личности ребенка, демонстрируя определенные образцы поведения в ситуациях общения и деятельности. Своим примером, словом и делом он ориентирует в жизни, оказывает влияние на выбор жизненного пути и в способствует формированию определенных моделей поведения в обществе.

По мнению Е.Н. Герасименко, к важнейшим педагогическим функциям современного учителя начальных классов отнесены:

- создание педагогических условий для успешного обучения, развития и воспитания детей;
- обеспечение охраны жизни, укрепление здоровья детей;
- педагогическое просвещение родителей, регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и школы;
- самообразование;
- участие в методической, опытной, исследовательской работе [1].

Как отмечает И.В. Заусенко, «развивающую, творческую, психологически безопасную среду способна создать личность, имеющая позитивный опыт преобразования себя и собственной жизни» [2].

Таким образом, необходимым условием для полноценной реализации профессиональных функций является переживание педагогом состояния психологического благополучия, тем

более, что в современной образовательной среде существуют серьезные угрозы для педагога как субъекта образовательной деятельности, которые связаны с рядом объективных причин. К ним можно отнести: постоянно возрастающие требования к педагогу, увеличение количества отчетности по разным поводам, в том числе заполнение электронных журналов и дневников, активное введение дистанционных форм обучения, связанные с эпидемиологическими ситуациями, клиповая деформация мышления школьников и их недостаточная учебная мотивация, а также в ряде случаев авторитарный стиль управления школой и другие более частные проблемы. Все это объективные причины для возникновения негативных состояний в процессе деятельности современного российского учителя, которые отрицательно влияют на состояние его психологической безопасности и на психологическое благополучие.

В отечественной педагогической психологии можно выделить ряд работ, посвященных негативным аспектам функционирования педагога: исследования профессиональных деформаций, психического выгорания, деструктивного проживания кризисов (М.В. Борисова, О.Н. Гнездилова, В.В. Дикова, Э.Ф. Зеер, А.Р. Каримова) [3]. По мнению американских исследователей К.Маслач и С.Джексона, фактором, разрушающим психологическое благополучие педагога, является эмоциональное истощение [3]. Оно проявляется в снижении эмоционального фона, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Эмоции приглушаются, исчезает острота чувств, человек становится безразличным, он испытывает немотивированную пустоту и скуку в душе. Эти состояния являются препятствием для эффективной деятельности педагога, главной задачей которого является его способность создавать для детей развивающую, творческую, безопасную психологическую среду как необходимое условие их благополучного развития.

Кроме вышеуказанных объективных факторов, способствующих негативным психологическим состояниям педагога, есть еще и фактор личности самого педагога. Известно, что люди реагируют на трудности по-разному. В связи с вышесказанным представляет исследовательский интерес вопрос о взаимосвязи индивидуальных личностных особенностей педагога с его состоянием психологического благополучия, ибо объективные обстоятельства не зависят от конкретного человека, но, возможно, определенные личностные ресурсы человека позволяют успешно их преодолевать.

Что же понимается под психологическим благополучием личности в современной психологии?

В отечественной научной литературе разные авторы трактуют это понятие по-разному. Е. Динер, Г.Л. Пучкова, М.В. Соколова рассматривают его как позитивную оценку себя и собственной жизни, О.С. Ширяева – как совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда». Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко отмечают, что термин «психологическое благополучие» подменяется такими понятиями как: психическое здоровье, норма, позитивный стиль жизни, эмоциональный комфорт, качество жизни, зрелая личность, полноценно функционирующая личность [6].

Анализируя существующие подходы, можно сказать, что понятие психологического благополучия характеризует область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности. Не случайно понятие «благополучие» взято Всемирной организацией здравоохранения в качестве основного критерия для определения здоровья, в котором «здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, духовного и социального благополучия» [5].

Однако Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко отмечают, что «в отличие от понятия «психическое здоровье» термин «психологическое благополучие» по своему смыслу и содержанию соотносится, прежде всего, с экзистенциальным переживанием человеком отношения к собственной жизни. Строго говоря, оно, прежде всего, существует в сознании самого носителя психологического благополучия и является с этой точки зрения субъективной реальностью, обладает такой характеристикой, как целостность, базируется на интегральной оценке своего собственного бытия» [6, с. 101]. Таким образом, можно предположить, что переживание состояния психологического благополучия связано с индивидуальными личностными особенностями.

Цель нашего исследования заключалась в изучении связи состояния психологического благополучия педагогов с их личностными особенностями, что позволило бы заранее предвидеть возможные проблемы и сложности педагогов в профессиональной деятельности с целью их профилактики и коррекции с помощью психологического консультирования, а также для разработки программ психологического сопровождения личностно-профессионального саморазвития педагогов.

В исследовании приняли участие – 45 человек. Все испытуемые – женщины-педагоги младших классов школ Великого Новгорода в возрасте от 27 до 56 лет. Были использованы следующие методики:

- шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация П.П. Фесенко) [6];
 - шкала субъективного благополучия Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche в адаптации М.В. Соколовой [7];
 - многофакторный личностный опросник Р. Кетелла [4].
- Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1 – Результаты диагностики психологического благополучия педагогов начальной школы по методике К. Рифф (средний балл / стен)

Показатель психологического благополучия	Средний балл	Стен
1 Позитивные отношения с окружающими	66,3	6,15
2 Автономия	57,5	6
3 Управление средой	63,9	6,15
4 Личностный рост	70	7,35
5 Цели в жизни	69,7	6,5
6 Самопринятие	62,3	6,05

На основании представленных данных таблицы 1, можно заключить, что все средние значения, полученные по отдельным шкалам психологического благополучия на нашей выборке, соответствуют нормативным показателям диагностической методики, что свидетельствует о психологическом благополучии педагогов в целом. Наибольшие расхождения выявлены по шкале «личностный рост». Стандартные оценки по данному показателю психологического благополучия составляют ($M \pm \sigma$) $63,03 \pm 7,682$. У педагогов же нашей выборки средний балл по личностному росту равен 70, что может свидетельствовать о более высоком его уровне у учителей нашей выборки по сравнению с популяцией в целом.

Все показатели психологического благополучия, находятся в пределах средних значений, хотя и несколько отличаются друг от друга, их можно проранжировать таким образом:

- 1 место – личностный рост
- 2 место – цели в жизни
- 3 место – позитивные отношения с окружающими и управление средой
- 4 место – самопринятие
- 5 место – автономия

При более подробном рассмотрении результатов выявилось следующее: для 15% педагогов нашей выборки затруднительным является поддержание положительных отношений с другими людьми. Эти педагоги имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы, не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими.

У 35% испытуемых значение данной шкалы находится на высоком уровне выраженности. Они имеют удовлетворительные доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других, способны сопереживать, допускают привязанности и близкие отношения. Эти педагоги понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках, знают цену дружбе. Они получают удовольствие от общения и не считают себя одинокими людьми.

15% педагогов нашей выборки зависят от мнения и оценки окружающих, в принятии важных решений полагаются на мнение других, поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом.

25% педагогов с высокими значениями по данной шкале самостоятельны, независимы, способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. Они самостоятельно регулируют собственное поведение, оценивают себя в соответствии с личными критериями. Им не сложно высказывать собственное мнение, следовать своим принципам и убеждениям.

25% педагогов испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства,

безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг.

35% педагогов напротив, обладают властью и компетенцией в управлении окружением, контролируют всю внешнюю деятельность, эффективно используют предоставляющиеся возможности, способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Они легко справляются с повседневными делами, умеют распределять для этого время.

Интересно, что ни у одного из педагогов, вошедших в состав нашей выборки, не обнаружено низких значений по шкале «личностный рост». Это значит, что среди них нет тех, кто осознает отсутствие собственного развития, интереса к жизни, испытывает скуку, ощущает неспособность устанавливать новые отношения или изменять свое поведение.

55% педагогов нашей выборки обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимся, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях, с течением времени изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Они понимают, что жизнь – это непрерывный процесс обучения, перемен и роста.

10% учителей выборки имеют мало целей или намерений. У них отсутствует чувство направленности, они не находят цели в своей прошлой жизни, не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни.

30% наших респондентов имеют цель в жизни и чувство направленности, считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл, придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни, имеют намерения и цели на всю будущую жизнь. Они любят размышлять над собственными достижениями, выполнять намеченные планы.

20% респондентов имеют низкое самопринятие, они недовольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем являются.

30% выборки позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое. Они не испытывают зависти к другим людям, с достоинством принимают взлеты и падения жизни.

Рассмотрим результаты по шкале субъективного благополучия Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche в адаптации М.В. Соколовой [7]. Шкала состоит из 17 пунктов, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным поведением и некоторыми физическими симптомами. В соответствии с содержанием, пункты делятся на шесть кластеров: напряженность и чувствительность; признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; изменения настроения; значимость социального окружения; самооценка здоровья; степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Количество баллов, которое можно было получить по каждой их шкал, варьировало от 3 до 21. Чем ниже балл, тем выше показатель субъективного благополучия.

К сожалению, качественная оценка результатов данной методики несколько затруднена, так как на каждую шкалу приходится разное количество вопросов: по шкалам 3 и 5 можно получить от 2 до 14 баллов; по шкалам 1, 4, 8 от 3 до 21 балла, по шкале 2 – от 4 до 28 баллов. Соответственно трудно сравнить выраженность данных шести шкал (кластеров) относительно друг друга. Кроме того, авторы методики не представили нормативных данных относительно уровней выраженности показателей субъективного благополучия, поэтому мы использовали результаты для выявления их взаимосвязей с личностными особенностями испытуемых.

Таблица 2 – Результаты диагностики субъективного благополучия педагогов начальной школы (средний балл)

Показатель субъективного благополучия	Средний балл
1 Напряженность и чувствительность	12,1
2 Признаки, сопровождающие психоэмоциональную симптоматику	10,6
3 Настроение	6,4
4 Значимость социального окружения	9,2
5 Самооценка здоровья	7,1
6 Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	10

При индивидуальном рассмотрении можно отметить, что большинство испытуемых имеют либо высокий, либо средний уровень субъективного благополучия. Субъективное неблагополучие диагностировано у 20% респондентов.

Можно сделать выводы по нашей выборке:

- педагогам начальной школы в среднем свойственен средний уровень психологического и субъективного благополучия;
- для некоторых педагогов проблема психологического благополучия является актуальной. Данный вывод мы делаем, основываясь на следующих данных:
 - 15% педагогов имеют низкий уровень психологического благополучия по показателям «положительные отношения с другими» и «автономия»;
 - 20% педагогов имеют низкий уровень психологического благополучия по показателям «управление средой» и «самопринятие»;
 - 10% испытуемых имеют низкий уровень психологического благополучия по показателю «цели в жизни»;
 - 20% испытуемых имеют низкий уровень субъективного благополучия.

На следующем этапе исследования было предпринято изучение личностных черт педагогов с помощью методики Кеттелла [5] и далее с помощью метода ранговой корреляции Спирмена была выявлена взаимосвязь между психологическим благополучием педагогов начальной школы и их личностными особенностями. В результате выявлены качества, способствующие и препятствующие переживанию ими психологического благополучия (таблица 3).

Таблица 3 – Качества личности педагогов начальной школы, связанные с состоянием психологического благополучия (ПБ)

Качества, способствующие переживанию ПБ	Качества, препятствующие переживанию ПБ
1) сердечность, открытость;	1) обособленность, отстраненность;
2) сила «Я», эмоциональная зрелость, устойчивость;	2) слабость «я», отстраненность;
3) уверенность в себе, склонность к лидерству;	3) уступчивость;
4) смелость;	4) застенчивость;
5) спокойствие;	5) неуверенность, склонность к чувству вины;
6) самодостаточность;	6) зависимость от группы;
7) невозмутимость, расслабленность.	7) напряженность

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, педагогам начальной школы в среднем свойственен средний уровень психологического и субъективного благополучия. Он связан с такими личностными особенностями, как сердечность, открытость; сила «Я», эмоциональная зрелость, устойчивость; уверенность в себе, склонность к лидерству; смелость; спокойствие; самодостаточность; невозмутимость, расслабленность.

Во-вторых, для определенного числа педагогов начальной школы проблема психологического благополучия является актуальной. Эта группа педагогов имеет определенные психологические сложности в эффективной реализации своих функций и задач, что потенциально чревато эмоциональным выгоранием и ухудшением здоровья в процессе профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что при подготовке педагогов начальной школы желательно ввести в учебный процесс для студентов хотя бы на уровне дополнительного образования психологические тренинги, в том числе тренинги личностного роста, которые позволили бы предупредить возможные будущие профессиональные проблемы еще на стадии учебы.

Список цитированных источников:

1. Герасименко, Н.Н. Особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов в современных условиях / Н.Н. Герасименко // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1007. – Дата доступа: 02.09.2022
2. Заусенко, И.В. Психологическое благополучие педагога / И.В. Заусенко // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/95/П_2012_2_заусенко.pdf. – Дата доступа: 02.09.2022.
3. Кашпунова, Е.Н. Характеристика основных подходов к понятию психологического благополучия / Е.Н. Кашпунова // Психология сегодня: сб. науч. ст. 13-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20–21 апр. 2011 г. – Екатеринбург, 2011. – С. 50–54.

4. Применение многофакторного личностного опросника Кеттелла в практике профориентационной работы: методические рекомендации / авт.-сост. Н.А. Сырникова. – Великий Новгород: ПРЦРО, 1998. – 52 с.
5. Устав ВОЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution>. – Дата доступа: 02.09.2022.
6. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленко, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–120.
7. Шкала субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Компьютерное тестирование. URL: <http://www.dp5.su/index.php/2011-08-15-06-05-48/91111-shkala-subektivnogo-blagopoluchiy> – Дата доступа: 02.09.2022

БУМАЖЕНКО НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА
ШВЕД МАРИЯ ВОЙТЕХОВНА
БУМАЖЕНКО АННА ИГОРЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Реализация молодежной политики в Республике Беларусь позволила обеспечить участие 85% детей и учащейся молодежи в мероприятиях гражданско-патриотической направленности, охватить 80% молодых людей профилактическими акциями и мероприятиями, вовлечь 71,6 тыс. человек в различные виды трудовой деятельности, 70 тыс. – в волонтерское движение, 85 тыс. – в деятельность молодежного самоуправления. Осуществляется информационная, организационная, финансовая поддержка 418 детских и молодежных общественных объединений, охватывающих более 50% учащейся и 25% работающей молодежи. Координирующим звеном их деятельности являются Республиканский молодежный центр и Белорусский комитет молодежных организаций. В целях развития интернет-контента, интересного для молодежи, реализуется проект первого молодежного Youtube-канала. Стали популярными молодежные Telegramканалы, странички в социальных сетях («Instagram», «ВКонтакте», «Facebook»), средняя численность подписчиков на которые варьируется от 5 тыс. до 200 тыс. человек. Выросло международное сотрудничество Республики Беларусь в сфере молодежной политики. Организована работа белорусских молодежных парламентариев в составе Молодежной палаты при Парламентском Собрании Союза Беларуси и России [1; 3].

Вместе с тем наметился ряд проблем, который требует решения в ближайшее время: недостаточный уровень политической культуры молодежи, ее участия в различных формах общественной жизни; низкая заинтересованность молодых людей в предпринимательской деятельности, социальном предпринимательстве, отсутствие у них необходимых знаний и компетенций; понижение статуса института брака и духовно-нравственных семейных ценностей, психологическая неготовность молодых граждан к семейной жизни; недостаточный уровень информационной безопасности молодежи в сети Интернет; распространение форм рискованного и социально опасного поведения молодежи; необходимость дополнительной поддержки в эффективной социализации молодых людей, находящихся в трудной жизненной ситуации [2].

Цель статьи – рассмотреть деятельностьную модель гражданского образования детей и учащейся молодежи в условиях современного информационного общества. Материалом для исследования послужили труды ученых, в которых представлены различные подходы к пониманию специфики построения модели гражданского воспитания детей и учащейся молодежи. При этом применялся комплекс взаимодополненных методов – теоретический анализ исследований, отражающих состояние проблемы, анализ и обобщение данных изучения детерминант деятельностиной модели воспитания.

В целях повышения эффективности работы, направленной на формирование гражданственности и патриотизма подрастающего поколения в условиях воздействия информационных угроз, нами была разработана деятельностьная модель гражданского образования детей и учащейся молодежи.

Данная модель опирается на следующие научно-методологические подходы:
гуманистический, ориентирующий на формирование социально одобряемой модели поведения, эффективных межличностных коммуникаций, уважительное, справедливое и честное отношение друг к другу;

системно-деятельностный подход, предполагающий осознанный перенос знаний, умений и навыков, полученных в процессе образовательной деятельности, в жизненную практику, овладение опытом гражданско-патриотической деятельности через активное вовлечение детей и учащейся молодежи в гражданско-патриотические акции, движения, организации;

личностно-ориентированный подход, основывающийся на индивидуальных особенностях и субъективном опыте обучающихся, естественном процессе саморазвития задатков и творческого саморазвития личности, укреплении активной гражданской позиции, формировании базовой гражданской основы личности;

средовой, содействующий гражданской мотивации молодежи, приближению их к определенному уровню социального развития, стимулированию как информационно-знаниевой активности, так и потребности в осуществлении социально одобряемой общественной деятельности, имеющей явную гражданственную направленность;

компетентностный, утверждающий, что результатом гражданского образования и воспитания выступает гражданская компетентность личности, которая понимается как совокупность готовности и способностей, позволяющих активно, ответственно и эффективно реализовать весь комплекс гражданских прав и свобод, применить свои знания на практике;

культурологический, определяющий формирование гражданских качеств личности сквозь приумосвоения культурных традиций народа, позволяющих принять ответственность за принятые решения, быть самостоятельным и испытывать потребность в постоянном самосовершенствовании;

аксиологический, прогнозирующий результаты общественной деятельности с позиции принятых ценностей, норм, законов, предпочтений.

Реализация научно-методологических подходов осуществляется за счет выдвижения пакета принципов, обеспечивающих разумное сочетание традиций и инноваций.

Принципы деятельностной модели гражданского образования детей и учащейся молодежи нами объединены в три группы:

Содержание гражданского образования детерминируют принципы:

партнерства и гуманистической направленности через построение коммуникаций в обществе и малых социальных группах, способствующих формированию активной жизненной позиции и др.;

связи с реальной жизнью через соответствие содержания гражданского образования конкретным запросам личности и общества;

полифункциональности через конкретную гражданско-мировоззренческую направленность процесса воспитания на формирование активной жизненной позиции; гармоничность содержательных составляющих гражданского образования.

Организация гражданского образования осуществляется в соответствии с принципами:

опоры на опыт через формирование гражданской культуры в процессе учебной, трудовой и иных видов деятельности;

партнерства и гуманистической направленности через вовлечение обучающихся в коллективные творческие дела, активизирующие проявление активной гражданской позиции;

полифункциональности через полноту охвата гражданским образованием всех субъектов и сфер их функционирования;

цивилизационно-сообразное отношение к мировой и отечественной традиции через субъект-субъектный характер межличностных взаимоотношений, реализуемых в правовом поле государства;

содействия и сотрудничества в системе жизнедеятельности через оптимизацию гражданско-патриотической направленности деятельности воспитанников и др.

При **руководстве гражданским образованием** молодежи необходимо учитывать следующие принципы:

опоры на опыт через позитивно-мотивационную направленность деятельности педагога и воспитанников;

партнерства и гуманистической направленности через активность и адекватность управленческо-воспитательных решений, активную жизненную позицию педагога;
связи с реальной жизнью через правовую доминантность организатора образовательно-воспитательного процесса;
цивилизационно-сообразного отношения к мировой и отечественной традиции через стимулирование социально-одобряемой общественной деятельности молодежи;
содействия и сотрудничества в системе жизнедеятельности через обоснованное сочетание индивидуальных и групповых форм деятельности воспитанников;
самоуправления и соуправления через учет в организации конкретной деятельности по формированию активной гражданской позиции индивидуальных особенностей всех сторон коммуникации.

Показателями, характеризующими эффективность гражданского образования, могут выступать следующие:

Степень вовлеченности обучающихся в социально значимые проекты. Ведущая идея организации социально-значимой деятельности состоит в том, что в центре нее находится личность обучающегося, готовая включиться в работу и внести свой индивидуальный вклад в развитие общества. Именно социально-значимая деятельность формирует такие ценности как коллективизм, взаимную требовательность, взаимовыручку, милосердие, доброту, ответственность, доверие, активность, организованность, позволяет учиться осмыслению социальной ситуации.

Социально-значимая деятельность объединяет на добровольных началах всех желающих, независимо от их возраста, пола, статуса, национальной принадлежности, здоровья, вероисповедания.

Возможные виды социально-значимой деятельности гражданско-патриотической направленности: участие в волонтерских движениях интервьюирование ветеранов войны и труда, почетных граждан города, интересных людей, организация поисковых отрядов, проведение социологических опросов, работа в архивах, сбор материала для пополнения фондов краеведческих музеев, выступление агитбригад, создание сайтов гражданско-патриотической направленности, оказание адресной социальной помощи ветеранам и инвалидам, проектно-исследовательская деятельность.

Перечисленные выше виды деятельности являются определенным социальным опытом, в процессе которого обучающиеся выделяют социально-значимые проблемы, проектируют свою деятельность по их разрешению, овладевают коммуникативными навыками и социальными компетенциями.

Результатом данной деятельности становится освоенный им опыт патриотической деятельности, характеризующий его как личность, совокупность чувств, переживаний, действий в сфере событий и явлений гражданско-патриотической направленности.

В дальнейшем стабильная система переживаний, ярких эмоциональных реакций, чувство гордости, связанного с сопричастностью к делам своего народа, Отечества может стать пусковым механизмом, внутренней потребностью не просто включаться, но и самостоятельно организовывать деятельность, направленную на сохранение и приумножение традиций и достижений родного города и родной страны.

Уровень сформированности гражданской активности обучающихся. В качестве результата деятельности модели гражданского образования молодежи можно рассматривать наличие позитивной гражданской активности. Она выражается в желании и готовности выполнять гражданские обязанности, разумно использовать свои гражданские права.

Показателями сформированности активной гражданской позиции личности выступают такие интегративные качества как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности и формируют: чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников; эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; уважение и принятие других народов, межэтническую толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; сформированность моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Наличие данных личностных категорий способствует сознательному переходу к активной практической деятельности, обеспечивающей реализацию активной гражданской позиции личности, что проявляется в: участии в самоуправлении в пределах возрастных компетенций; выполнении норм и требований общественной жизни, прав и обязанностей обучающегося; умении вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; выполнении моральных норм в отношении взрослых и сверстников в учреждении образования, дома, во внеучебных видах деятельности; участии в общественной жизни; умении строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических условий и работать над их достижением.

Перечисленные критерии и показатели гражданской идентичности личности относительно друг друга находятся в отношениях иерархической зависимости. Важно знать, на каком уровне сформированности находится рассматриваемая личностная характеристика для правильного выбора педагогических средств.

Первый уровень – приобретение обучающимся социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй уровень – получение обучающимся опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Третий уровень – получение обучающимся опыта самостоятельных поступков гражданской направленности.

Уровни сформированности гражданской идентичности указывают последовательность этапов педагогической деятельности, направленной на ее воспитание.

Методами исследования выступают: контент-анализ информационных источников, анкетирование, тестирование, онлайн-опрос, статистические методы.

Содержательные характеристики деятельностной модели можно определить через *критерии и показатели* их реализации: привлечение молодежи к разработке и реализации молодежной политики; целенаправленную системную работу по выявлению и развитию лидерских качеств молодых людей; признание волонтерского и иного социально значимого опыта молодых людей; поддержку активного участия молодежи в местном самоуправлении; поощрение молодежных инициатив; развитие технологий информирования о деятельности детских и молодежных общественных объединений через популяризацию общественно значимых молодежных проектов и инициатив в средствах массовой информации и сети Интернет.

Педагогическими условиями реализации деятельностной модели являются: организация социально-значимой деятельности обучающихся в соответствии с требованиями законов, научными рекомендациями, реальными потребностями гражданского общества;

- учет влияния информационных источников на становление гражданской позиции детей и молодежи, владение инновационными методиками и технологиями работы с детьми и учащейся молодежью;

- формирование у обучающихся доминирующей комплексной потребности в проявлении активной гражданской позиции;

- использование неформальных видов деятельности, способствующих формированию активной гражданской позиции;

- обеспечение положительной мотивации общественно значимой деятельности;

- достижение сплоченности коллектива, семьи, общественных организаций, обеспечивающих целостность воспитательного воздействия на формирующуюся личность;

- развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, ученического (студенческого) самоуправления;

Среди основных результатов деятельностной модели гражданского образования следует выделить: создание механизмов координации деятельности всех заинтересованных сторон в области гражданского образования, что позволит максимально эффективно использовать потенциал государства и гражданского общества в молодежной среде; увеличение числа молодых граждан, участвующих в деятельности детских и молодежных общественных объединений, органов самоуправления, молодежных структур при органах исполнительной и законодательной власти; развитие волонтерского движения и повышение качества волонтерской работы;

создание единой и целостной системы молодежных консультативных и представительных структур при органах государственной власти на республиканском и местном уровнях; повышение гражданско-политической культуры молодых граждан.

К ожидаемым эффектам можно отнести: принятие и осознание позиции Я-гражданин, рост уровня гражданского самосознания у детей и учащейся молодежи через осознанное следование морально-нравственным и гражданским нормам в различных видах общественной деятельности; стремление к самосовершенствованию и самореализации через активное участие в социально значимой деятельности (волонтерство, наставничество, благотворительность), членство в детских и молодежных общественных организациях; осознанное восприятие потока информации, поступающего через средства массовой коммуникации, умение отличать реальные источники информации от фейковых, стремление отстаивать свою активную жизненную позицию.

Проведенное исследование позволило сконструировать деятельностную модель гражданского образования детей и учащейся молодежи в условиях современного информационного общества. Опираясь на данную модель, можно построить эффективную работу по становлению гражданско-патриотических качеств подрастающего поколения, а также способствующую адекватному противостоянию личности угрозам деструктивного информационного воздействия.

Список цитированных источников:

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г., № 57.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30 ноября 2021 г., № 683.
3. Стратегия развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 19 июня 2021 г., № 349.

ГАДЖИБАБАЕВА ДЖАВГАНАТ РАЖИДИНОВНА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как известно, образование является неотъемлемой частью успешной социализации ребенка. Особенно остро вопрос получения образования возникает для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что необходимо для обеспечения последующей успешной социализации, эффективной самореализации в профессиональной и социальной деятельности, а также их полноценного участия в жизни общества. В связи с этим вопрос реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования рассматривается как одна из главных задач государства. Так, 3 мая 2012 г. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев подписал закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации. Статья 24 Конвенции прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях [1, с. 118].

«Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку» [2, с. 96].

За последние годы в России неуклонно растет число учащихся с ограниченными возможностями, посещающих общеобразовательные классы. В рамках инклюзивного образования учащиеся с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ ко всем учебным заведениям и должны быть созданы условия, ориентированные на учащихся, с учетом их потребностей. Основная цель инклюзивного образования состоит в социальной и академической интеграции учащихся, поскольку речь идет о включении учащихся, а не об исключении их из системы образования, содействие интеграции во всех социальных и трудовых сферах, поощрение равенства возможностей на основе солидарности и расширения их участия. Инклюзивное образование способствует реализации целого комплекса социально-воспитательных мер, направленных на активную и полноценную интеграцию детей с ОВЗ в социум.

В современном обществе ребенок с ОВЗ уже не воспринимается как человек «непригодный», государством ведется активная работа по созданию условий для обучения и развития детей-инвалидов. С детьми ОВЗ еще на этапе дошкольного образования реализуются мероприятия, направленные на психолого-педагогическую реабилитацию и абилитацию, помогающие им обучаться в обычных школах, поступать в различные учебные заведения, что дает возможность для последующего трудоустройства. Это свидетельствует о том, что согласно Л. А. Дьяченко «работа с такими детьми – дело небезнадежное, но требующее специальных знаний и больших душевных и физических затрат» [2, с. 97].

Существенную роль, помимо остальных специалистов и участников образовательного процесса, в рамках инклюзивного образования для детей с ОВЗ выполняет педагог. Именно работа педагога, у которого в классе обучаются дети с ОВЗ сопряжена с большими трудностями, лежит больше ответственности, чем на педагоге работающего с обычными детьми. Педагог, работающий с детьми с ограниченными особенностями здоровья должен, прежде всего, создать благоприятную атмосферу принятия такого ребенка другими детьми, условия для общего развития ребенка, разработать адаптированные программы обучения именно подходящие под те особенности ребенка кто учиться у него в классе. И здесь необходимо учитывать возможности здоровья ребенка с ОВЗ, его психофизиологические особенности, способности, определять общие перспективы развития обучающегося с ОВЗ, стремиться к раскрытию потенциала ребенка. Педагогу необходимо создавать ситуации успеха, которые позволят «особенным» детям настроиться на плодотворную работу. Учитывая, что изначально «особенный» ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники, то именно педагог несет большую ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания данного ребенка.

Согласно О.А. Соловьевой, «важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми-инвалидами, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника, то есть деонтологический менталитет» [3, с. 269]. Тем самым, помимо приобретения новых профессиональных знаний, умений и навыков при реализации образовательного процесса с детьми с особыми образовательными потребностями, от педагогов требуется гораздо большего – сформированности целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Так как не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе в инклюзивных классах.

С.В. Алехина проанализировав отечественный опыт психологической работы педагогов массовых школ в ходе реализации инклюзивного обучения установила, что «основными психологическими «барьерами» для учителей являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных учащихся, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, неготовность к работе с «особыми» детьми» [1, с. 125].

Профессиональная компетентность педагога, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии во многом способствуют правильной организации учебно-воспитательного процесса, эффективной реализации основных целей и задач инклюзивного образования.

Согласно Г.Л. Котовой, «наличие подготовленных педагогов образовательной организации, обладающих профессиональной готовностью к реализации инклюзивного образования, позволит достичь одну из важнейших целей государственной политики – обеспечение полноценного образования, интеграции в социум лиц с ограниченными возможностями здоровья» [4, с. 24].

Для того, чтобы процесс получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья протекал успешно и комфортно, как для ребенка, так и для педагога, необходимо в первую очередь эмоциональное принятие педагогом особенностей данной категории детей. Решающее значение здесь играют личностные качества педагога в совокупности с специальными знаниями и умениями. Один из основных качеств педагога, работающего с детьми с ОВЗ является умение сочувствовать, желание понять мысли, эмоции ребенка, способность откликнуться, желание помочь – все эти качества можно объединить под общим названием – эмпатия.

Сам термин «эмпатия» ввел Эдвард Титченер. В переводе с греческого «эмпатия» означает – сопереживание, понимание, проникновение в переживания другого человека. На сегодняшний день «эмпатия» – это довольно часто употребляемый в науке термин. А определения

этого термина очень разнообразны. Традиционно, все проблемы, связанные с термином «эмпатия», являлись объектом изучения этики и эстетики. В процессе проведения теоретического анализа научной литературы, становится ясным, что противоречивость в определении понятия учеными и многоаспектность самого термина не позволяет выделить четкого и единого определения, соответственно, его полного понимания и описания сути.

Определение понятия эмпатия, которое приведено в психологическом словаре, является наиболее распространенным и признанным на сегодняшний день, так «эмпатия – это эмоциональная отзывчивость на переживания другого человека, один из видов нравственных (социальных) эмоций. Как эмоциональный отклик эмпатия осуществляется в элементарных (рефлекторных) и в высших личностных формах (сочувствие, сопереживание, сострадание)» [5].

Не каждый человек способен испытать чувство искренней эмпатии. Но порой бывает просто необходимо его проявить, например, правила вежливого тона требуют этого. Искренняя глубокая эмпатия, зачастую, возникает между очень близкими людьми, что в свою очередь дает чувство взаимопонимания и принятия.

В психологии принято выделять два вида эмпатии – эмоциональную и когнитивную.

Эмоциональная эмпатия заключается в сопереживании человеку на уровне чувств. Образуется целостная картина глубокого понимания одного человека другим. Человек полностью погружается в мысли и чувства другого и начинает переживать то же самое, воспринимая чувства как свои собственные. Тем самым человек ощущает, что к нему проявляют искреннее участие и внимательное отношение.

Когнитивная эмпатия состоит в возможности анализа чувств и поступков другого человека. То есть слушающий не только эмоционально принимает участие в разговоре, но также еще пытается проанализировать какие события привели его к тем или иным результатам. То есть, позволяет путем логического мышления понять, что в такой момент чувствует человек и через это приблизиться к искреннему сопереживанию [6].

В профессиональной деятельности педагога, работающего в рамках инклюзивного образования, обязательным является проявление обеих видов эмпатии. Так как организация обучения детей с ОВЗ должна быть направлена на создание благоприятных условий для реализации равных возможностей с нормально развивающимися детьми той же возрастной группы, получения образования и обеспечения достойной жизни в современном обществе. Важно, чтобы педагог учитывал общее состояние обучающегося с ОВЗ в течении всего периода реализации образовательного процесса. И здесь неперенным качеством в работе педагога является проявление сочувствия, понимания к обучающимся с «особыми нуждами». Педагогу следует акцентировать внимание не на его особенностях развития, а на возможностях и способностях обучающегося.

С целью изучения личностных особенностей у педагогов, работающих с детьми-инвалидами, в рамках инклюзивного образования и педагогов, работающих в обычных классах, было проведено психологическое исследование. В качестве методов психодиагностического исследования были выбраны: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; Многофакторный личностный опросник FPI.

Согласно анализу полученных результатов было установлено, что уровень эмпатических способностей, эмоционального отклика у педагогов, работающих в инклюзивных классах несколько выше, чем у педагогов, работающих со здоровыми детьми. Это может быть обусловлено количеством социальных контактов, спецификой профессионального взаимодействия, когда человек считает уместным проявлять интерес к другому человеку, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, соответственно тем эффективнее проявляется способность к эмпатии.

Также у педагогов, работающих в инклюзивном классе более выражена потребность в проявлении социальной активности, а также потребности в общении. Тогда как у педагогов, работающих в обычных классах такие личностные характеристики как «эмоциональная лабильность» и «реактивная агрессивность» более выражены. Это может быть связано с наличием стремления к доминированию, с нежеланием вносить какие-либо новшества в учебный процесс.

У 55% педагогов, работающих в инклюзивных классах, был выявлен средний уровень по шкале «уравновешенность», а у 45% высокий уровень – это отражает их устойчивость к стрессу, защищенность к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций.

У педагогов, работающих в обычных классах по сравнению с коллегами, работающими в инклюзивных классах, лучше развиты показатели открытости, коммуникативные качества. Данные качества свидетельствуют о стремлении педагогов создавать доверительно-откровенное взаимодействие с обучающимися при высоком уровне самокритичности.

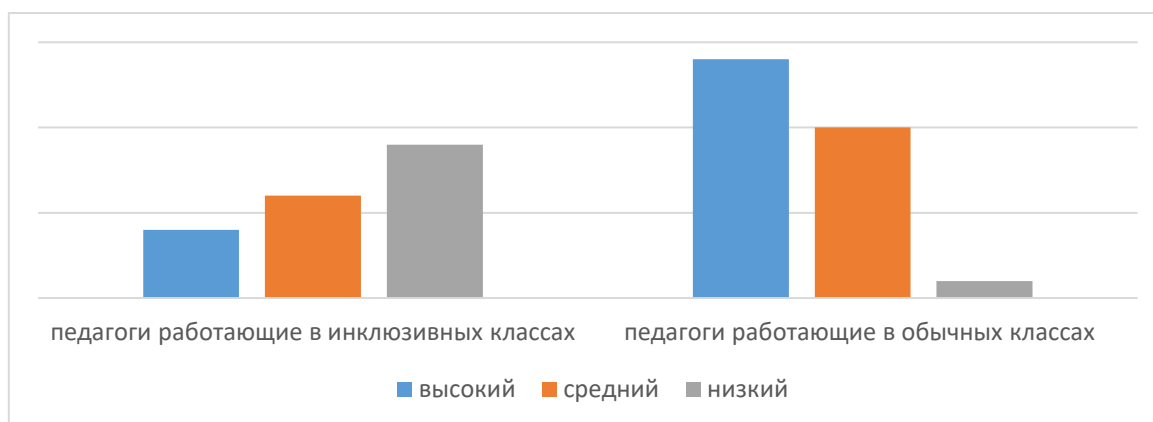


Рисунок – Проявление показателей по шкале «открытость»

В рамках реализации инклюзивного образования педагог играет ключевую роль. В повседневной жизни педагоги сталкиваются с различными ситуациями, которые иногда не знают, как решить, и они решают, как они могут исходя из личностных качеств. Если у педагога в классе есть ученик с особыми образовательными потребностями, то он непременно нуждается в поддержке, и педагогу нужно больше времени и ресурсов, чтобы сосредоточиться именно на этом человеке. Прежде всего, детям с особыми образовательными потребностями необходима поддержка, понимание, проявление эмпатии. Владение конкретными профессиональными знаниями, умениями, навыками в сочетании с психологическими и личностными качествами может повысить уровень эффективности работы педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. При этом, при выполнении своих обязанностей педагог должен учитывать, что инклюзивное образование должно приносить пользу, удовлетворять потребности и соответствовать ожиданиям как учащихся с особыми образовательными потребностями, так и учащихся без них.

Список цитированных источников:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестн. МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – № 4(22). – С. 117–127.
2. Дьяченко, Л.А. Инклюзия в образовании: из опыта работы / Л.А. Дьяченко, С.А. Конониренко // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 17(59). – С. 96–98.
3. Соловьева, О.А. Требования к профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования / О.А. Соловьева // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института, Иркутск, 17 мая 2019 года. – Иркутск: «Иркут», 2019. – С. 266–273.
4. Котова, Г.Л. Совершенствование профессиональной готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования / Г.Л. Котова, Е.Г. Ильяшенко, К.В. Малышев // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – № 3–4. – С. 24.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, П.Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/s-2466998.html>. – Дата доступа: 22.06.2022).
6. Салдеева, В.В. Понятие «эмпатия» в отечественной и зарубежной психологии / В.В. Салдеева. – Текст: электронный // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 05 декабря 2018 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 142–145.
7. Дойникова, М.О. Ориентация педагога дополнительного образования на личностные достижения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / М.О. Дойникова // Моя профессиональная карьера. – 2020. – Т. 1. – № 17. – С. 181–184.

ГЛАЗЫРИНА ЛАРИСА ДМИТРИЕВНА
ПАТАЛАШКО НАТАЛЬЯ РОМАНОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка, Национальный институт образования

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Социокультурные процессы, в которые включено современное белорусское общество, ставят перед образованием необходимость формирования общей культуры обучающихся всех возрастов, в том числе и детей старшего дошкольного возраста. При рассмотрении общей культуры мы посчитали необходимым обратиться к проблеме формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной сфере деятельности, которая является актуальной для теории и практики дошкольной педагогики. Это связано с тем, что ребенку в будущей жизни в обществе предстоит действовать в неопределенных ситуациях, которые потребуют от него совершенствования социального интеллекта, навыков коммуницирования с целью установления контактов, самостоятельного разрешения межличностных конфликтов и др.

Двигательная деятельность, обладая большим потенциалом не только для физического совершенствования, но и для нравственного, эстетического, интеллектуального и трудового воспитания, дает ребенку широкие возможности общественной и человеческой значимости, а ее функции (лично-направленного воспитания, обучения и развития; социализации личности и социальной интеграции) оказывают воздействие на человека и человеческие отношения, удовлетворяя и развивая определенные потребности личности и общества в межличностных контактах.

Использование культурологического подхода в методологическом обосновании формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности потребовало обращения к понятию «культура» как к сложному феномену, выраженному множеством уровней и аспектов, которые подвергаются различным процессам изменения и оказывают влияние на изменение различных сторон жизни человека. Необходимость рассмотрения указанного понятия в рамках культурологического подхода опирается на исследования философов (Л.Н. Коган, Э.В. Соколов, А. Швейцер и др.), специалистов в области теории и истории культуры (В.С. Библер, Э.С. Маркарян, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, М.П. Ким, Д.С. Лихачев и др.), педагогики (В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, Н.В. Кузьмина и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Б.Ф. Ломов и др.).

Разнообразие позиций по вопросам культуры, подходов к пониманию той стороны социальной реальности, которая стоит за понятием «культура» весьма велико. О сложности трактовки данного понятия, связанной с существованием множества его определений, говорит Х. Спенсер-Оути. При этом сама автор представляет культуру в виде сложного набора поведенческих норм и образцов, представлений и ценностей, жизненных ориентаций, традиций, верований, которые в той или иной степени разделяют взаимодействующие члены социальной группы, и которые оказывают влияние на поведение каждого члена данной группы, а также его интерпретацию «значения» действий и поступков других людей [1].

М.М. Бахтин в своем труде «Эстетика словесного творчества» определяет культуру как «продукт жизнедеятельности людей, вступающих в общение, продукт их гуманитарного мышления, взаимообмена ценностями, это работа самоизменения» [2, с. 18]. Ряд авторов, раскрывающих механизмы становления личности в культуре (С.А. Смирнов, Е.В. Бондаревская, М.Е. Щуркова, Н.Б. Крылова и др.), отмечают, что, осваивая культуру, человек не только развивается, совершенствуется, строит собственную жизнь с учетом общечеловеческих ценностей, но и вносит в нее нечто принципиально новое, становясь таким образом соучастником, творцом культурного процесса, новых элементов культуры.

В научной литературе можно встретить различные попытки классифицировать множество трактовок понятия «культура». Так, А.С. Кармин, обращаясь к данному определению, выделяет следующие его виды: описательные (перечисление отдельных элементов и проявлений культуры (обычаи, верования, виды деятельности и др.)); антропологические (культура как совокупность продуктов человеческой деятельности, мир вещей, созданных человеком – «вторая природа»); символические (акцент на употребление символов в культуре); герменевтические (культура как

множество текстов, которые интерпретируются и осмысливаются людьми); идеационные (культура как духовная жизнь общества, поток идей и других продуктов духовного творчества, накапливающихся в социальной памяти); психологические (указывают на связь культуры с психологией поведения людей и видят в ней социально обусловленные особенности человеческой психики) и др. [3, с. 6–7]. При этом автор подчеркивает наличие рационального содержания, указывающего на существенные черты культуры, в каждом из видов ее определений. Нами выбраны наиболее важные определения, позволяющие обосновать необходимость использования культурологического подхода в формировании культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности.

– Исторические – подчеркивают, что культура есть продукт истории общества, своеобразный механизм хранения и передачи приобретенного человеком социального опыта, и развивается она путем передачи данного опыта от поколения к поколению. В исследовании указанное определение дает нам возможность утверждать, что наличие у детей старшего дошкольного возраста представлений о социокультурных нормах, установках, правилах общения и взаимодействия, принятых в обществе и передаваемых от поколения к поколению с учетом изменяющейся с течением времени культурной среды, уклада и образа жизни, позволит повлиять на формирование значимых социальных качеств личности (коммуникабельность, эмпатия, чувство собственного достоинства, самообладание, ответственность, толерантность, тактичность и др.), которые являются частью культуры межличностных отношений.

– Ценностные – трактуют культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, созданных и создаваемых людьми. Рассмотрение культуры как системы ценностей способствует формированию у ребенка вполне определенных ценностных потребностей и ориентаций, на основе которых осуществляется культурная регуляция его деятельности. Другими словами, выбор ребенком той или иной цели, потребности и др. происходит с учетом критерия их полезности для самого ребенка, других людей, общества, что позволяет ему отделить хорошее от плохого, справедливое от несправедливого, допустимое от запретного и т.д., а, следовательно, можно говорить о степени культуры, уровне нравственного и интеллектуального развития ребенка.

– Нормативные – представляют содержание культуры как нормы и правила, регламентирующие жизнь людей. Согласно мнению Б. Малиновского, вся деятельность и жизнь человека подчинена культурным правилам, при этом значение имеет не столько отношение человека к своим поступкам, сколько их восприятие обществом: насколько они являются полезными для общественных групп, насколько соответствуют существующим традициям и нормам, помогают поддерживать и постоянно совершенствовать сложившуюся систему отношений в данном обществе [4]. В этой связи, на наш взгляд, следует отметить, что культура межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста заключается не только в соблюдении определенных общественно принятых правил поведения и этикета в процессе общения и совместной деятельности (двигательной, игровой и др.), а прежде всего, требует проживания и переживания культуры как эталонного образа жизни и деятельности, как определенной культурной среды с целью ее дальнейшего развития.

Подводя итог вышесказанному, следует сделать вывод о том, что культура как одно из фундаментальных научных понятий социально-гуманитарного познания в формировании культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста проявляется в многообразии культурных явлений, событий, процессов, связанных с взаимодействием детей друг с другом.

Необходимо также отметить, что культура – это общее свойство человеческой жизни, форма проявления ее группового характера, социальное качество, обеспечивающееся не одним-двумя, а одновременно многими особенностями личности. А.Я. Флиером при рассмотрении основных социальных функций культуры указаны важнейшие свойства (особенности) личности, обеспечивающие эффективное групповое взаимодействие и взаимопонимание между людьми [5]. Взяв за основу данные особенности, мы адаптировали их в отношении рассмотрения проблемы формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности:

– особенности психики ребенка, благодаря которым он хорошо ориентируется в пространственно-временном континууме и рефлексивует его, способен проектировать свою деятельность в будущее и предвидеть ее результаты, а также сознательно опираться на собственный опыт и др.;

- особенности продуктивной деятельности ребенка, благодаря которым окружающая среда активно и эффективно используется им в своих интересах;
- особенности целенаправленной активности ребенка, благодаря которым он имеет возможность и склонность совершенствоваться в различных видах деятельности.

Указанные особенности определяют систему личных и групповых коммуникаций детей старшего дошкольного возраста друг с другом, где реализуются текстовые, образные, жестовые и др. формы общения, что непосредственно влияет на формирование культуры межличностных отношений.

Таким образом, рассматривая культурологический подход на основе видов определений культуры (по А.С. Кармину) и выделения важнейших свойств личности (по А.Я. Флиеру), а также учитывая потенциал двигательной деятельности как фактора социализации личности и ее социальной интеграции, мы пришли к выводу о возможности использования отдельных видов определений о культуре и особенностях личности ребенка дошкольного возраста в обосновании формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Spencer-Oatey, H. What is culture? A compilation of quotations. GlobalPeople Consulting / H. Spencer-Oatey. – Режим доступа: <https://globalpeopleconsulting.com/what-is-culture>. – Дата доступа: 02.09.2022.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – СПб.: Лань, 2001. – 832 с.
4. Малиновский, Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский; пер. с англ. И.В. Утехина; сост. и вступ. ст. А.К. Байбурина. – М.: ОГИ, 2005. – 184 с.
5. Флиер, А.Я. Социальные функции культуры / А.Я. Флиер // Вестн. МГУКИ. – 2012. – № 4 (48). – С. 19–25.

ЗАЙЦЕВА ИРИНА ПАВЛОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАБОТА С ДЕТЕКТИВНЫМ ТЕКСТОМ НА ФАКУЛЬТАТИВЕ ПО РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Общей, и весьма серьезной, проблемой современного образовательного процесса – не только в высшей, но и в средней общеобразовательной школе, а также, видимо, и на подготовительных к школе занятиях – является существенное падение интереса к чтению. Среди причин такого положения чаще всего называют тотальную информатизацию общества на современном этапе его развития, необыкновенно существенное (при этом во многих случаях – явно чрезмерное) влияние на жизнь современного человека различного рода компьютерных устройств и технологий. Безусловно, имеющиеся сегодня в распоряжении практически каждого школьника персональный компьютер и другие крайне популярные сегодня гаджеты, которые создают возможности для практически постоянного выхода в глобальную сеть интернет, значительно облегчили восприятие информации любого характера, в том числе и той, которую человек черпал из литературы художественной.

Между тем, как уже много раз доказано, чтение художественной литературы представляет собой крайне полезный процесс, в ходе которого значительно активизируются и совершенствуются как мыслительная, так и эмоциональная сферы личности, однако при этом и процесс, достаточно трудоёмкий для воспринимающей стороны – *читателя*. Доктор искусствоведения Н.А. Федоровская в одной из своих статей, посвящённых анализу роли чтения художественной литературы в контексте подготовки современной творческой личности, в частности, напоминает: «Нельзя забывать, что чтение художественной литературы – это серьёзное духовное усилие, заставляющее работать многие участки головного мозга, по сравнению с готовыми визуальными образами, которые предлагает массовая индустрия» [1].

Большинство молодых людей предпочитают куда более лёгкие способы получения информации, нежели извлечение её из литературно-художественных произведений, тем более –

произведений литературы классической, восприятие которой нередко дополнительно затруднено отдалённостью от дня сегодняшнего. Вероятно, подобное положение всё же следует принять как данность и попытаться не принуждать наших современников – юных читателей к чтению, а найти способы заинтересовать их, наглядно продемонстрировав, что чтение художественной литературы не только может быть занятием, необыкновенно занимательным, но и имеет непосредственную связь с проблемами их сегодняшней жизни, актуальными и животрепещущими.

В русле всего сказанного одним из способов, который, по нашему мнению, позволит если не исправить кардинально, то, во всяком случае, несколько скорректировать сложившуюся сегодня ситуацию, может быть привлечение для рассмотрения произведений писателей-современников, которые уже при первом знакомстве (возможно, достаточно поверхностном первоначально, осуществляемом в том числе и в результате своего рода рекламирования этого литературно-художественного текста) заинтересуют подростков и юношество, привлекут их внимание – сюжетом, особенностями изложения и т.п. (скорее всего, учитывая особенности аудитории, такое рассмотрение будет фрагментарным, однако в процессе знакомства с изучаемым текстом вполне будет возможно дойти и до более целостного его восприятия). Такую работу, безусловно, лучше проводить не со всем классом, а с теми учащимися, который уже в какой-то мере и в каких-либо формах (участие в олимпиадах, разного рода конкурсах и т.д.) проявили заинтересованность в области филологии: на занятиях во внеурочное время (факультативы, кружковая работа и т.д.): на уроках по внеклассному чтению, предваряя проведение которых учащимся можно поручить подготовку индивидуальных сообщений о рассматриваемом произведении (эти сообщения могут включать информацию так называемого фонового характера: об авторе и его творчестве, истории создания произведения и т.п.), сопровождаемых презентациями, и др.

Заинтересовав учащихся особенностями произведений, которые находятся, условно говоря, «на поверхности» (как, например, сюжет, изложенный в краткой форме в аннотации) и подтвердив это несколькими наиболее яркими и выразительными примерами (фрагментами из текста), возможно перейти к более тщательному анализу художественного текста, обратив особое внимание на те аспекты, которые учитель полагает, во-первых, занимательными для учащихся, не снижающими их интереса к рассматриваемому произведению; во-вторых – наиболее подходящими для решения тех задач, которые он в данном случае перед собой ставит.

Таковыми аспектами, с учётом приоритетов современной лингвистической науки, могут как минимум стать *коммуникативно-лингвистический* (*лингвопрагматический*), *лингвоэстетический* и *лингвоэкологический* аспекты, значимость разработки которых для формирования гармоничной личности школьника, думается, представляется очевидной любому учителю и / или преподавателю. Безусловно, осуществляя такого рода деятельность, следует очень тщательно продумать и содержание этой работы, и формы, в которых она будет реализовываться, чтобы ни в коем случае не «перегрузить» заинтересованных и думающих школьников избыточной информацией академического свойства (которая к тому же нередко бывает и псевдоакадемической, когда за обилием терминов «скрывается» не особенно значимый, а то и вовсе пустой смысл).

И, конечно же, выбранные для анализа совместно с учащимися словесно-художественные произведения должны соответствовать всем требованиям, предъявляемым к качественным литературно-художественным текстам, даже с учётом того, что такие требования, безусловно, не могут быть даны регламентированным списком, поскольку эти параметры довольно сложно поддаются чёткой констатации, а часть из них и в настоящее время является дискуссионными. Тем не менее при выборе анализируемых произведений учитель (или преподаватель высшей школы, проводящий занятия с учащимися общеобразовательных учреждений, что в настоящее время практикуется достаточно часто и заслуживает только одобрения, поскольку способствует налаживанию связей между средней и высшей школами) всё же должен доступным для учащихся способом объяснить им разницу между истинно талантливым произведением и тем, которое таковым не является (это возможно осуществить, опираясь в частности на материал, который уже изучен на уроках литературы).

В качестве материала для анализа, характер которого в общих чертах обозначен выше, целесообразно, с нашей точки зрения, использовать современные произведения детективного жанра – к примеру, такой популярной писательницы, которая известна читателям под псевдонимом **Александра Маринина** (настоящее имя **Марина Анатольевна Алексеева**). Детективная проза этого автора, уже достаточно давно завоевала популярность у читателей и преимущественно

положительные критические отзывы не только литературных критиков и представителей иных гуманитарных сфер, в частности – психологов. При этом немаловажно отметить, что произведения А. Марининой пользуются явным вниманием на протяжении довольно длительного времени, вплоть до проведения научных мероприятий (конференций и семинаров), которые посвящены творчеству писательницы в целом и отдельным её произведениям – как, например, роману «Стилист». Так, в 2001 году Институтом славяноведения была проведена в Париже конференция «Творчество Александры Марининой как отражение современной российской ментальности», по итогам которой в 2002 году была издана антология исследовательских работ с одноимённым названием, где помещены публикации, свидетельствующие об интересе к творчеству писательницы специалистов самых разных гуманитарных и не только сфер.

Примечательно и то, что детективная проза А. Марининой не только отличается захватывающими сюжетами (это, как правило, отличает любое детективное произведение), но и содержит размышления о весьма острых и актуальных, в том числе и весьма тревожащих, проблемах современного социума, связанных с ценностными и нравственными установками как нашего общества в целом, так и представителей разных поколений. Эти размышления включаются как в авторское изложение, так и в уста персонажей, причём в разнообразной форме: диалогической и монологической речи, речи внутренней и несобственно-прямой. Помимо этого произведениям писательницы присущ и выраженный *психологизм*, который придаёт выведенным в её творчестве персонажам безусловное своеобразие – как личностное, так и коммуникативно-речевое, поскольку речевые проявления это, безусловно, неотъемлемая составляющая языковых личностей изображённых литературных героев, особенно тех, на кого автор в первую очередь «рассчитывает» при воплощении в словесно-художественной структуре собственной – авторской – концепции, особо значимого для него как в концептуальном, так и в эстетическом отношении смысла.

Наконец, немаловажным фактом видится и то, что многие произведения А. Марининой экранизированы – как, например, телесериал, созданный на основе ряда её романов из цикла об Анастасии Каменской (эта главная героиня многих произведений писательницы принадлежит к самым узнаваемым читателями её персонажам). Данное обстоятельство, с нашей точки зрения, не только расширяет возможности для работы с текстом художественного произведения, но и усиливает воздействующий эффект проводимых занятий. Так, например, довольно продуктивным в познавательном-исследовательском плане может быть, на наш взгляд, задание для учащихся по сопоставлению наиболее ярких образов литературных героев в романах А. Марининой и соответствующих им образов киногероев, т.е. образов одних и тех же персонажей, однако созданных средствами «языков» различных видов искусства: словесно-художественного и кинематографического. Учащихся при этом целесообразно, с нашей точки зрения, сориентировать на то, чтобы, устанавливая сходства и различия между сравниваемыми образами, они попытались при этом «встать» на позиции создателей произведений: автора-писателя и режиссёра и / или актёра, – а также сопоставили эти образы с теми, которые после знакомства с книгой сформировались в их собственном воображении.

Одна из проблем, которая довольно часто затрагивается в романах А. Марининой, находя воплощение и в авторском изложении, в речи персонажей, – проблема, серьёзно волнующая сегодня практически всю педагогическую общественность, да и всех тех, кто в разных сферах сотрудничает с подростками и молодёжью или же просто общается с ними. Эта проблема обусловлена чрезвычайно широко распространившейся в современной речевой коммуникации в принципе, однако в молодёжной среде – особенно, *вульгаризацией* – «увлечением внелитературными элементами, неуместным использованием в речи просторечных языковых средств (сленг, жаргон, арго и т.п.), вульгаризмов (грубые, просторечные, бранные слова и выражения)» [2, с. 82].

В лингвистической науке эта проблема рассматривается во многих разделах языкознания, в том числе и в недавно оформившейся междисциплинарной области, получившей название *лингвоэкология* (*лингвистической экологии*), или *эколингвистики*. Предметом изучения лингвоэкологии, среди прочего, является «изучение факторов, влияющих (негативно или позитивно) на развитие языка и речевой культуры; путей и способов защиты языка от негативных влияний, в том числе от не мотивированных социальными и культурными потребностями внешних и внутренних заимствований, вульгаризации речи, лексической и фразеологической эрозии (обеднения) и т.д., а также определение условий, способствующих обогащению языка и его оптимальному развитию» [3, с. 284].

В произведениях А. Марининой проблема вульгаризации речи, в частности – правомерности / неправомерности употребления в различных сферах коммуникативно-речевого взаимодействия просторечных и жаргонных (сленговых) выражений – затрагивается разноаспектно, однако в основном её персонажи рассуждают об использовании в общении профессионального сленга или же об отношении к жаргону разных социально-статусных групп – к примеру, представителей молодого поколения, которые часто включает в свою речь жаргонизмы без всякого разбора, совершенно не принимая во внимание ни характер коммуникативной ситуации, ни статус взаимодействующего с ними коммуниканта и т.п.

Фрагменты романов, заключающие в себе такого рода рассуждения, вполне могут быть предложены на кружковых или факультативных занятиях учащимся для анализа, в результате которого не только будут рассмотрены доступные для уровня подготовки аудитории особенности литературного произведения (средства и способы связи реплик в диалоге; основные приёмы создания образности в художественном тексте и т.п.), но и подготовлена основа для формирования собственного мнения по поднятой проблеме, причём мнения хотя бы в некоторой степени *аргументированного*, возможно – подкреплённого примерами из собственной практики общения.

В ряде работ нам уже приходилось затрагивать некоторые аспекты проблемы, которой посвящена данная статья [4; 5; 6], однако в них основной акцент ставился на рассмотрение коммуникативно-стилистических и лингвоэстетических особенностей детективного творчества А. Марининой, в то время как её произведения, с нашей точки зрения, могут быть вполне успешно использованы и для решения *познавательных-методических* задач, прежде всего – в работе с одарёнными учащимися, планирующими посвятить себя в будущем филологической либо – шире – любой деятельности, связанной с осуществлением речевой коммуникации и коммуникации в принципе.

Работу с детективными произведениями А. Марининой на факультативе с примерным названием «Русская словесность: стилистическое и коммуникативное своеобразие современного детектива» целесообразно, по нашему мнению, начать с совместного анализа (учителя или преподавателя и всех участников факультатива) одного из наиболее ярких и показательных для демонстрации заявленной проблемы эпизода из романа «Смерть как искусство» (2011) – диалога между персонажами **Анастасией Каменской** и **Антоном Сташисом**, представителями правоохранительных органов, которые расследуют убийство произошедшее в театре. В приводимом далее фрагменте из этого произведения выделены те участки текста, на которые, с нашей точки зрения, непременно стоит обратить внимание – как минимум прокомментировать их и сформулировать на их основе ряд лингвистических заданий (аналитического свойства) для учащихся:

*«– Ну, вы с самого начала всё время сомневались, что сможете разобраться в театре, а я не понимал, чего вы так боитесь и что тут такого сложного. А в тот момент понял. Меня как по башке шарахнуло. **И ещё меня их сленг убивает, когда все театральные деятели между собой разговаривают, я вообще ни слова не понимаю.***

*Да, насчёт сленга Антон прав, Настю тоже это смущает. **И кстати, сам Антон, насколько она успела заметить, профессиональным сленгом розыскников тоже не отчего-то не пользуется. Ни разу за все дни, что они проработали вместе, Настя не слышала от него о «терпилах», «износах», «параютистах», «подснежниках» и «недоносках». И Серёжа Зарубин тоже отмечал эту его особенность. А что если спросить?***

*– Я – приверженец марксистско-ленинской философии, – со смехом пояснил оперативник. – Помните: бытие определяет сознание? Нет, я, конечно же, пользуюсь выражениями, принятыми в нашей профессиональной среде. И я, точно так же, как все, называю пистолет «вольной» и бегаю «получать корки», но никогда не скажу «обезьянник», потому что там находятся люди, живые люди, и к ним нужно относиться как к людям, а не как к обезьянам. Не зря же говорят: как корабль назовёшь, так он и поплывёт. **Если называть людей, тем более погибших, пренебрежительными выражениями, очень скоро и относиться к ним начинаешь пренебрежительно, а это для меня неприемлемо. Каждый человек – это целый мир, неповторимый и уникальный, даже если этот человек совершил преступление. Я не говорю, что преступников надо жалеть, ни в коем случае, но, если начать относиться к ним как к быдлу, очень скоро такое же отношение сформируется и к потерпевшим, и ты перестанешь им сочувствовать, а потом начнёшь точно также думать и о коллегах,***

и о соседях, и о членах собственной семьи. Тут только начни – и остановиться уже невозможно. Знаете, что случилось с моей сестрой?

– Знаю, – кивнула Настя.

– Мне нестерпима сама мысль о том, что кто-то мог назвать её «парашютисткой». А ведь называли, я сам слышал. Мне было очень больно. А про мою маму оперативники сказали «висельница». – Антон повернулся к Насте лицом, и ей показалось, что он сильно побледнел. Хотя в комнате царил полумрак, и она не была уверена. – Знаете, я в тот момент их чуть не убил. Я уже был слушателем и знал, что буду работать в розыске. **Вот тогда я твёрдо решил, что ни при каких условиях не только не скажу вслух, даже мысленно не назову человека каким-нибудь гадким пренебрежительным словом. Вот такое я ископаемое. Ну что, Анастасия Павловна, вам теперь будет труднее со мной работать?»** (выделено мною. – И.З.) [7, с. 344–346].

В беседе Антона и Анастасии, поднята, безусловно, не только проблема, связанная с вулгаризацией речи, – в данном случае она представляет лишь один из аспектов куда более глобальной лингвоэкологической проблемы: необходимости противостоять речевой агрессии, в том числе и как фактору, нередко приводящему к агрессивным поступкам человека, трансформации его мировосприятия в явно не позитивную сторону, следствием чего может быть и морально-нравственная «глухота», и множество иных неблагоприятных поступков. Мысль об этом достаточно определённо высказывает и сам Антон: «... если начать относиться к ним как к быдлу, очень скоро такое же отношение сформируется и к потерпевшим ...» и далее.

По поводу использования в общении с коллегами профессиональных жаргонизмов Антон тоже имеет довольно чёткую позицию, базирующуюся на основе вполне убедительных аргументов, которые он приводит в беседе с Анастасией Каменской: «... **я твёрдо решил, что ни при каких условиях не только не скажу вслух, даже мысленно не назову человека каким-нибудь гадким пренебрежительным словом**».

При этом важно отметить, что Антон Сташис отнюдь не отвергает возможности пользоваться профессиональным жаргоном в принципе – он лишь возражает против того, чтобы подобные профессионализмы употреблялись *по отношению к человеку*, причём к любому человеку, на какой социальной ступени тот бы ни находился. И эта позиция одного из ключевых героев романов А. Марининой, в высказываниях которого явно угадываются и взгляды самой писательницы, видится глубоко нравственной, имеющей под собой исключительно «здоровую», основанную на уважении к человеку мораль: «**Нет, я, конечно же, пользуюсь выражениями, принятыми в нашей профессиональной среде. ... но никогда не скажу «обезьянник», потому что там находятся люди, живые люди, и к ним нужно относиться как к людям, а не как к обезьянам**».

Ведущему факультативное занятие принципиально важно обратить внимание на тот факт, что Антон совершенно осознанно, в течение достаточно длительного времени, выработал те принципы отношения к сленгу, которые представлены читателю в произведении А. Марининой. Это позиция базируется на глубоко продуманных морально-нравственных принципах, которые обуславливают и особое отношение к использованию языка в собственной речи: взвешенное, очень бережное, равнодушное и т.п., – формирование которого и является одной из главных задач лингвоэкологии.

Не менее интересной для анализа в процессе совместного рассмотрения представляется и реакция на высказанную Антоном позицию его собеседницы, Насти Каменской, которая почти не озвучивает своего отношения (в диалоге ей принадлежит лишь одна лаконичная реплика), однако её размышления, представленные в форме речи внутренней точнее – несобственно-прямой), внешне не вербализуемой, безусловно свидетельствуют о том, что данная тема для неё совсем не безразлична. Не случайным видится и то, что мысли Антона Сташиса по важному для него вопросу озвучены именно в диалоге с Анастасией Каменской, чаще всего избираемой писательницей в качестве выразителя авторской точки зрения, которая, как можно судить по ряду признаков, весьма близка к его собственной.

Примеров, подобных рассмотренным, в произведениях А. Марининой немало; при хорошо продуманном и подготовленном их использовании во внеурочной работе с учащимися старших классов учитель или ведущий факультатив преподаватель высшей школы вполне могут, с нашей точки зрения, успешно решить целый ряд познавательных-воспитательных задач, среди которых немаловажное место занимает и повышение интереса к чтению художественной литературы.

Список цитированных источников:

1. Федоровская, Н.А. Чтение художественной литературы в контексте подготовки современной творческой личности / Н.А. Федоровская [Электронный ресурс] // Педагогические науки. 3. Проблемы подготовки специалистов.
2. Цветова, Н.С. Вульгаризация речи / Н.С. Цветова // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Сковородникова. Члены редколлекции: Г.А. Копнина, Л.В. Куликова, О.В. Фельде, Б.Я. Шарифуллин, М.А. Южанникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 82.
3. Сковородников, А.П. Лингвоэкология, или Эколингвистика / А.П. Сковородников // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 284–285.
4. Зайцева, И.П. Детективное творчество Александры Марининой: взгляд с позиций коммуникативной стилистики художественного текста / И.П. Зайцева // Русский язык в поликультурном мире: IX Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2015 г.); отв. ред. Е.Я. Титаренко : сб. науч. статей в 2-х частях. – Ч. 1. – Симферополь: ООО «Антиква», 2015. – С. 76–85.
5. Зайцева, И.П. Речевая коммуникация в современном детективном произведении: композиционно-эстетический и индивидуально-стилистический аспекты / И.П. Зайцева // Система і структура східнослов'янських мов: зб. наук. праць / редкол.: Ю.В. Кравцова (відп. ред.) [та ін.]; Мін-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Вип. 9. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 114–124.
6. Зайцева, И.П. Художественно-эстетическое осмысление проблем коммуникативистики в современном детективном произведении / И.П. Зайцева // Коммуникативные исследования. – № 2 (8). – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2016. – С. 119–129.
7. Маринина, А. Смерть как искусство. Кн. первая: Маски: роман / А. Маринина. – М.: Эксмо, 2011. – 352 с.

ИЛЬИНА АННА МИХАЙЛОВНА

Российская Федерация, Смоленск, религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Смоленская Православная Духовная Семинария Смоленской Епархии Русской Православной Церкви»

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОСУДАРСТВА И РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

Современные педагогические исследования, связанные с проблемами организации и осуществления процесса воспитания обучающихся, во многом связаны с направлениями государственной политики в данной области. Однако и Русская Православная Церковь как один из социальных институтов призвана к решению актуальных задач и в сфере воспитания подрастающего поколения. В рамках данной статьи обратимся к рассмотрению некоторых аспектов, определяющих особенности духовно-нравственного воспитания обучающихся на современном этапе во взаимодействии государства и Русской Православной Церкви.

«Приоритетами государственной политики в области воспитания являются формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России» [1].

Так, например, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» обозначены следующие виды воспитания: гражданское, семейное, патриотическое, духовно-нравственное, трудовое, экологическое. Духовно-нравственное воспитание детей осуществляется «на основе российских традиционных ценностей за счет развития у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия)» [там же].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2] определены следующие понятия: духовно-нравственное развитие личности «как осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» и «духовно-нравственное

воспитание личности гражданина России – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [там же].

Базовые национальные ценности – «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. К ним относятся патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, искусство и литература, природа, человечество, а также традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога» [там же].

Таким образом определяется «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [там же].

Базовые национальные ценности лежат в основе пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, для организации и полноценного функционирования которого «требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений» [там же].

Еще одним документом, определяющим государственную политику в области образования и воспитания, является «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» [3].

Как одно из направлений деятельности в нем провозглашена «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти». К ним относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [там же]. Отдельно указано, что именно «традиционные российские духовно-нравственные ценности объединяют нашу многонациональную и многоконфессиональную страну» [там же]. Их защита обеспечивается в том числе и поддержкой «религиозных организаций традиционных конфессий, обеспечение их участия в деятельности, направленной на сохранение традиционных российских духовно-нравственных ценностей, гармонизацию российского общества, распространение культуры межконфессионального диалога, противодействие экстремизму» [там же].

При этом следует подчеркнуть, что на основании пункта 6 ч. 1 ст. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4] одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Специфика и основные направления деятельности Русской Православной Церкви в сфере образования определяются в следующих документах: «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» [5] и «Образовательная Концепция Русской Православной Церкви» [6].

«Церковь, следуя многовековой традиции, уважает светскую школу и готова строить свои взаимоотношения с ней, исходя из признания человеческой свободы» [5], при этом она «полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей или их родителей, а также в высших учебных заведениях» [там же]. Поскольку школа «есть посредник, который передает новым поколениям нравственные ценности, накопленные прежними веками, в этом деле школа и Церковь призваны к сотрудничеству» [5].

«Образовательная концепция Русской Православной Церкви» [6] – основополагающий общецерковный документ, развивающий и дополняющий положения «Основ социальной концепции» в сфере образования. Пространство образовательной деятельности Русской Православной Церкви не ограничено находящимися в церковном подчинении учреждениями. Церковь действует

в системе собственно церковных (учрежденных Церковью или при ее участии) образовательных организаций, а также в государственных и негосударственных (внецерковного подчинения) образовательных организациях всех уровней и типов, если они изъявляют такое желание.

Сотрудничество Церкви с образовательными организациями внецерковного подчинения «осуществляется по разным направлениям:

- преподавание знаний о религии, культурных и исторических традициях Православия;
- содействие в развитии системы духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания от дошкольного уровня до высшей школы;
- совместные проекты по разработке учебно-методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс: программ, учебно-методических комплектов, мультимедийных материалов и др.;
- разработка научной проблематики в сфере духовно-нравственного образования (обучения и воспитания);
- совместные сетевые проекты православного и муниципального образования;
- поощрение углубленного, профильного изучения православной культуры в муниципальных образовательных организациях путем введения их общественной аккредитации;
- конфессиональная экспертиза примерных основных образовательных программ и учебно-методического сопровождения в части предметов, курсов, дисциплин, модулей православной культуры» [6].

В рамках церковно-государственного и церковно-общественного партнерства Церковь выступает гарантом аутентичности связанных с Православием мировоззренческой, воспитательной и предметной (профессиональной) составляющих национальной системы образования.

Традиция церковного образования позволяет достигать результата, к которому устремлены национальные системы образования: воспитания нравственно и интеллектуально развитой личности, гражданина своего Отечества.

Обратимся к краткому обзору опыта взаимодействия государства и Русской Православной Церкви в деле воспитания подрастающего поколения на примере Смоленской митрополии (по материалам официального сайта). Сотрудничество организовано фактически на всех ступенях образования: от дошкольного до вузовского. Священники посещают детские сады и проводят встречи с воспитанниками и воспитателями, где затрагиваются различные темы, связанные с государственными и религиозными праздниками.

Приведем несколько заметок, размещенных на официальном сайте Смоленской митрополии: «2 июня в праздник Вознесения Господня в детском саду № 85 «Гнездышко» города Смоленска прошла встреча настоятеля храма в честь святой мученицы Татианы иерея Дмитрия Литвищенко с педагогами на тему христианских праздников и духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста» [7].

«13 мая в детском саду “Подснежник” состоялось праздничное мероприятие в честь Дня Победы. В мероприятии в качестве приглашённых гостей приняли участие: председатель Смоленского городского отделения общественной организации бывших малолетних узников фашистских концлагерей Галина Ивановна Васильева, председатель Совета Смоленского областного отделения всероссийской общественной организации ветеранов “Боевой братство” Москвичев Александр Николаевич, настоятель храма Воскресения Словущего иерей Дионисий Новиков» [8].

Воспитанники дошкольных образовательных учреждений вместе с воспитателями посещают храмы: «В один из светлых дней Свято-Георгиевский соборный храм г. Ярцево посетили воспитанники группы «Солнышко» МБ ДОУ «Детский сад № 14 Дружба» в сопровождении учителя – логопеда Натальи Олеговны Тягнирядно, воспитателей Галины Михайловны Ивановой, Елены Олеговны Бойчиковой и Марии Юрьевны Лановой, помощника воспитателя Светланы Ивановны Юманкиной. По благословению настоятеля храма, протоиерея Василия Мовчанюка, ребят встретил и провел экскурсию протоиерей Валентин Бабич. Он рассказал о празднике и разрешил побывать на звоннице. Затем в приходском зале гости пили чай со сладостями и читали стихи» [9].

Школьники также посещают храмы Смоленска: «В субботу Светлой седмицы учащиеся 1 класса Средней школы № 29 г. Смоленска и их родители посетили храм в честь Святых Новомучеников и Исповедников Церкви Русской» [10], «11 января 2022 года учащиеся средней

общеобразовательной школы № 16 г. Смоленска под руководством преподавателя русского языка и литературы М. В. Пятченкова посетили храм в честь Святых Новомучеников и Исповедников Церкви Русской г. Смоленска. Школьники познакомились с архитектурными особенностями храма, его устройством, внутренним убранством и символикой, узнали правила поведения в доме Божием. Возле Рождественского вертепа ребята услышали евангельскую историю о Рождении в мир Спасителя, о Его кроткой Матери и о традициях, связанных с праздником Рождества Христова. Экскурсия продолжилась в Духовно-просветительском центре Прихода, где школьников ждала сказочная выставка праздничных елок. Знакомство с храмом и его жизнью у ребят вызвали неподдельный интерес» [11].

Работа со студентами также представляет отдельное направление деятельности: студенты светских вузов посещают Смоленскую духовную семинарию: «6 апреля 2022 года гостями Смоленской Православной Духовной семинарии стали студенты Смоленского Государственного Университета. Экскурсию по семинарскому храму и зданию семинарии для гостей провел исполняющий обязанности помощника ректора по воспитательной работе духовной школы иерей Димитрий Гамиловский. Священник рассказал об истории семинарии, ее известных воспитанниках, об особенностях обучения и жизнедеятельности духовной школы, о проектах, в которых участвует семинария и семинаристы» [12]. В храмах Смоленска проходят различные тематические мероприятия: «25 февраля 2022 года в храме апостола Иоанна Богослова состоялся Круглый стол для молодежи «Петр I в истории Церкви и Отечества». Мероприятие было организовано совместно Приходом храма в честь Иоанна Богослова (настоятель – игумен Тарасий (Ланге)), кафедрой библиотечно-информационной деятельности и музеологии Смоленского государственного института искусств (завкафедрой Е.С. Мертенс) и Смоленской Православной гимназией (заместитель директора по воспитательной работе И.В. Лисовская). В заседании Круглого стола приняли участие старшеклассники Православной гимназии и студенты направления подготовки «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» Института искусств. Круглый стол прошел в дружественной обстановке, слушателям предлагались различные вопросы на знания фактов из жизни Петра I и на размышление. Во время чаепития старшеклассники смогли пообщаться со студентами и обменяться мнениями. Завершилось мероприятие экскурсией по храму Иоанна Богослова. Участники были заинтересованы программой мероприятия и отметили высокую познавательную и культурологическую значимость представленных сообщений» [13].

Отдельным направлением взаимодействия в сфере духовно-нравственного воспитания можно по праву считать многолетнее плодотворное сотрудничество с библиотеками Смоленска и Смоленской области, проведение различных тематических мероприятий как на базе приходских храмов, так и на других площадках.

Таким образом практически находя свое подтверждение слова Святейшего Патриарха Кирилла о взаимодействии государства и Русской Православной Церкви: «В процессе диалога мы должны выступать как партнеры, использующие не язык спора, но язык взаимной поддержки и общего дела. Ведь у Церкви и светской педагогики, по большому счету, одна задача: воспитать не только знающего и работоспособного человека, но и полноценную личность, живущую осмысленно и одухотворенно, имеющую нравственное измерение своих слов и дел, приносящую пользу не только себе, но и ближним, равно как и своему Отечеству» [14].

Список цитированных источников:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета. RG.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. – Дата доступа: 11.09.2022.
2. Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2014.
3. «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001>. – Дата доступа: 11.09.2022.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Законодательство России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>. – Дата доступа: 11.09.2022.

5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского патриархата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html>. – Дата доступа: 11.09.2022.
6. Образовательная Концепция Русской Православной Церкви // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского патриархата. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4396010.html>. – Дата доступа: 11.09.2022.
7. Встреча священника с воспитателями детского сада // Русская православная церковь. Смоленская митрополия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/06/vstrecha-svyashhennika-s-vospitateljami-detskogo-sada-85-goroda-smolenska/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
8. День Победы в детском саду «Подснежник» // Русская православная церковь. Смоленская митрополия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/05/den-pobedyi-v-detskom-sadu-podsnezhnik/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
9. Воспитанники группы «Солнышко» // Русская православная церковь. Смоленская митрополия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/05/vospitanniki-gruppyi-solnyshko-mb-dou-detskiy-sad-14-druzhba-pobyivali-v-georgievskom-sobore-g-yartsevo/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
10. Учащиеся средней школы посетили храм // Русская православная церковь. Смоленская митрополия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/04/uchashhiesya-sredney-shkolyi-posetili-hram-svyatyih-novomuchenikov-i-ispovednikov-tserkvi-russkoj/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
11. Экскурсия для учащихся // Русская православная церковь. Смоленская митрополия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/01/ekskursiya-dlya-uchashhihsya-mbou-ssh-v-hrame-novomuchenikov-gossiyskih-g-smolenska/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
12. Студенты СмолГУ посетили // Русская православная церковь. Смоленская митрополия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/04/studentyi-smolgu-posetili-smolenskuyu-duhovnyuyu-seminariyu>. – Дата доступа: 11.09.2022.
13. В храме апостола Иоанна Богослова состоялся круглый стол // Русская православная церковь. Смоленская митрополия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smoleparh.ru/novosti/2022/02/v-hrame-apostola-ioanna-bogoslova-sostoyalsya-kruglyiy-stol-dlya-molodezhi-petr-i-v-istorii-tserkvi-i-otechestva/>. – Дата доступа: 11.09.2022.
14. Патриарх об образовании, учебе и пастырстве // Храм преподобного Серафима Саровского. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://st-serafim.ru/publications/patriarh-ob-obrazovanii-uchebe-i-pastyrstve/>. – Дата доступа: 11.09.2022.

**ЛАУТКИНА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
КУНЦЕВИЧ САЛОМЕЯ СЕРГЕЕВНА**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

От рождения до зрелости человек проходит сложный стадийный путь психического развития. Все стадии отличаются друг от друга, прежде всего по своим качественным, а не количественным характеристикам [6]. Для юношеского возраста характерны возрастные рамки – 14 (15) лет – 18 (20) лет. Нестабильная социальная ситуация развития, изменения в психическом и психологическом здоровье – главные характеристики этого периода [4].

Цель статьи – рассмотреть особенности девиантного поведения несовершеннолетних.

Согласно Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях (КоАП РБ), *несовершеннолетний* – физическое лицо, которое на день совершения административного правонарушения не достигло возраста 18 лет. К административной ответственности, в соответствии с ч.1 ст. 4.2 КоАП РБ, привлекаются несовершеннолетние в возрасте от 16 до 18 лет, а также несовершеннолетние в возрасте от 14 до 16 лет, совершившие административные правонарушения [9].

Одна из *характерных особенностей несовершеннолетних* – *психическая незрелость, отставание от возрастных норм*. Юношеская самостоятельность выражается, главным образом, в стремлении к эмансипации от взрослых, свободе от их опеки и контроля. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными и равноправными. Юноши и девушки, не получающие одобрения своих поступков и поддержки

в семье, зачастую находит замену в общении со сверстниками. Поэтому, правонарушения среди несовершеннолетних в большей степени, носят групповой характер, совершаются под влиянием сверстников. Такие правонарушители боятся высказать свое мнение в группе, опасаются быть не принятыми в группу.

Юноши часто бывают вспыльчивы, возбудимы, легко вступают в драки, могут стать мстительными, злопамятными, проявлять жестокость. Девушки склонны к позерству, не терпят равнодушия к себе, театральны. На самые мелкие обиды могут реагировать рыданиями. Жестокость и холодность тщательно скрывают, их привязанности поверхностны.

Причинами возникновения девиантного поведения могут быть перенесенные нейроинфекции, травмы головы, частые и тяжелые заболевания, алкогольная интоксикация плода и др. [3]. К биологическим причинам часто добавляются и проблемы в общественной жизни, изменения в политической, социально-экономической и экологической стабильности общества, в содержании ценностных ориентаций, усиление влияния псевдокультуры, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, отсутствие контроля за поведением молодых людей, чрезмерная занятость родителей, рост разводов. Все это детерминирует неуверенность несовершеннолетнего, его неспособность к саморегуляции, самоутверждению в жизненно важных ситуациях; у него появляется чувство одиночества и незащищенности.

Различные аспекты девиантного поведения несовершеннолетних нашли отражения в трудах белорусских (Н.И. Емельянцева, С.Л. Игумнов, В.Г. Кондрашенко, О.Г. Лукашова, А.А. Примаченок, И.А. Фурманов, А.Ф. Чередниченко) и российских ученых (А.Г. Амбрумова, Л.И. Божович, Я.И. Гишинский, К.К. Горяинов, И.С. Кон, А.А. Коровин, К.К. Платонов, Я.М. Яковлев), а также их зарубежных коллег (Г. Беккер, Э.Дюркгейм, Д. Китсус, Р.Мертон, Н. Смелзер, Т. Шибутани, К. Эриксон).

В зарубежной психологии, у истоков исследования девиантного поведения стоял французский ученый Э.Дюркгейм. Он выдвинул понятие социальной аномии, определив ее как «состояние общества, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились» [цит. по 5, с. 88]. По мнению Л.Б. Шнейдера «девиантное поведение» – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам [10].

Девиантное поведение рассматривают в широком и узком смысле. В широком смысле девиантным поведением можно назвать любые действия, которые не соответствуют сложившимся в данном обществе нормам и социальным стереотипам; в узком – негативные и неодобряемые отклонения от общепринятых норм [2].

В психологии причины девиантного поведения у подростков и юношества часто связывают с трудновоспитуемостью, педагогической или социально-культурной запущенностью. И если криминология – наука, признанная дать ответ на вопрос о причинах совершения преступлений, педагогика – о средствах перевоспитания и педагогических мерах профилактики, социология – о действиях социальных законов, то роль психологии – раскрыть психологические механизмы совершения преступления, включая и такой компонент, как субъективный, личностный смысл такого поведения [1].

Исследователями выделяются внутренние, психологические факторы, которые могут приводить к совершению преступлений несовершеннолетними: потребность в престиже, самоуважении; потребность в риске; эмоциональная неустойчивость; агрессивность; наличие акцентуации характера; отклонения в психическом развитии; низкое самоуважение; неадекватная самооценка [7].

Согласно данным национального статистического комитета Республики Беларусь, с каждым годом наблюдается снижение преступлений, совершенных несовершеннолетними в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Сравнение показателей за 2020/2019 год демонстрирует снижение выявленных лиц, совершивших преступления (2020 год – 40734 человека; 2019 год – 45401). Из них по полу: в 2020 году совершили преступления 33506 мужчин; 2019 год – 37262; в 2020 году – 7228 женщин; 2019 год – 8139. Преступления, совершенные 14–15 летними подростками, в 2020 году составили 404 случая, в 2019 год – 489; 16–17 летние в 2020 году имели 866 случаев правонарушений, а в 2019 году – 1018. Следует также отметить снижение преступлений, совершенных учащимися учебных заведений (2020 год – 1467;

в 2019–1735. За 2020 год зарегистрировано 95478 преступлений, что составляет 1018 преступления на 100000 человек населения; из них 1393 преступления, совершенных несовершеннолетними и при их участии; 15726 – в состоянии алкогольного опьянения; 1182 – в состоянии наркотического опьянения [8].

Совершение правонарушений может носить кратковременный характер, а иногда является началом преступной карьеры или признаком того, что девиантное поведение принимает хронический характер, который в дальнейшем может привести к совершению противоправных действий. Таким образом, в сферу организованной преступности втягиваются все больше несовершеннолетних, склонных к группировкам и не умеющих высказать свое мнение (сказать – «НЕТ»).

В филиале «Молодечненский государственный политехнический колледж» (МГПК) УО «Республиканский институт профессионального образования» (РИПО) в 2021/2022 году обучаются 1058 учащихся (727 – юноши и 331 – девушка), из них 748 человек составляют учащиеся в возрасте от 15 до 18 лет; 604 учащихся – иногородние, 470 – проживают в общежитии колледжа. По состоянию на 01.02.2022 г. в отношении 20 несовершеннолетних проводится индивидуальная профилактическая работа (ИПР), из них с 6 подростками, учащимися 1 курса, еще до поступления в МГПК уже проводилась ИПР. В исследовании приняли участие 20 учащихся (11 – юношей и 9 девушек), которые привлекались к административной или уголовной ответственности в возрасте от 15–17 лет.

С целью выявления у испытуемых степени выраженности девиантного поведения (зависимого (аддиктивного) поведения (ЗП), суицидального (аутоагрессивного) поведения (СП), агрессивного (АП), делинквентного (ДП), социально обусловленного (СОП)), нами была использована методика – тест «Склонность к девиантному поведению», автор – Э.В. Леус. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики склонности учащихся к девиантному поведению (в %)

I шкала социально обусловленное поведение (СОП)		II шкала делинквентное поведение (ДП)		III шкала зависимое (аддиктивное) поведение (ЗП)		IV шкала агрессивное поведение (АП)		V шкала суицидальное (аутоагрессивное) поведение (СП)	
отсутствие ориентации на СОП	обнаружена ориентация на СОП	отсутствие признаков ДП	обнаружена ситуативная предрасположенность к ДП	отсутствие признаков ЗП	обнаружена ситуативная предрасположенность к ЗП	отсутствие признаков АП	обнаружена ситуативная предрасположенность к АП	отсутствие признаков СП	обнаружена ситуативная предрасположенность к СП
9 девушек									
-	100	77,8	22,2	100	-	100	-	88,9	11,1
11 юношей									
-	100	45,5	54,5	72,7	27,3	81,8	18,2	63,6	36,4
Всего: 20 несовершеннолетних									
-	100	60	40	85	15	90	10	75	25

Как видно из таблицы 1, у 20 несовершеннолетних наблюдаются следующие виды склонности к девиантному поведению (в порядке убывания): ориентация на СОП у 100% учащихся; ситуативная предрасположенность к ДП у 40% респондентов, СП – у 25%, ЗП – у 15%, АП – у 10%). Сформированной модели склонности к девиантному поведению выявлено не было.

По результатам исследования у юношей наблюдается большая склонность к девиантному поведению, чем у девушек. Так, делинквентное поведение демонстрируют 54,5% юношей и 22,2% девушек, аутоагрессивное поведение характерно для 36,4% юношей и 11,1% девушек, зависимое и агрессивное поведение у девушек не выявлено.

Нами составлены две гипотезы для исследования гендерных различий. Для сравнения групп «юноши» и «девушки» между собой был использован критерий U-Манна–Уитни. Данные представлены в таблице 2. Уровень признаков в группе девушек не ниже уровня признака в группе юношей.

Таблица 2 – Результаты эмпирических значений критерий U-Манна–Уитни

Названия шкал	Среднее значение в группе «девушки»	Среднее значение в группе «юноши»	U-критерий	Уровень значимости
социально обусловленное поведение (СОП)	14.667	15.636	39.0	0.418
делинквентное поведение (ДП)	9.000	9.909	36.0	0.302
зависимое поведение (ЗП)	5.444	8.182	24.0	0.051
агрессивное поведение (АП)	4.000	7.273	22.0	0.036
суицидальное поведение (СП)	6.111	9.727	20.5	0.027

По данным таблицы определяем критическое значение $U_{кр} = \begin{cases} 12 (P \leq 0,05) \\ 7 (P \leq 0,01) \end{cases}$ H_0 – принимается.

Из полученных результатов следует, что своевременная работа по выявлению у несовершеннолетних тех или иных предпосылок к девиантному поведению позволит вовремя выявить и скорректировать данные недостатки.

Таким образом, наблюдаемые отклонения в поведении несовершеннолетних обуславливают необходимость выявления и анализа причин данных явлений, а также предвидение их последствий в будущем. У всех несовершеннолетних обнаружены ориентация на социально обусловленное, делинквентное поведение, аутоагрессивное поведение, что подтверждаются документами об административном правонарушении. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска методов, форм, средств, приемов работы, обеспечивающих высокую эффективность по своевременному выявлению и коррекции у несовершеннолетних склонности к девиантному поведению, а возможно и профилактике девиантности у них.

Список цитированных источников:

1. Березин, С.В. Психологическая коррекция в условиях межличностного конфликта подростков. / С.В. Березин. – Самара: СамГУ, 1996. – 123 с.
2. Брадулина, С.Ю. Коррекционная педагогика: Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведения школьников / С.Ю. Брадулина. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 350 с.
3. Змановская, Е.Е. Девиантология: (Психология отклоняющего поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кудрявцев, В.Н. Причины правонарушений / В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 2009. – 287 с.
6. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
7. Максимова, Н.Ю. О Склонности подростков к аддиктивному поведению / Н.Ю. Максимова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 3. – С. 149–152.
8. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Статистический ежегодник Республики Беларусь. – Минск, 2021. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 27.09.2021.
9. Об административных правонарушениях: Кодекс Республики Беларусь от 6 января 2021 № 91-3 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 20.03.2022.
10. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: «Академический проект; ТРИКСТА», 2005. – 333 с.

ЛАУТКИНА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
РАДАШКЕВИЧ АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ

В настоящее время проблемы образования становятся центральными при осмыслении кризисных явлений общества, что вполне объяснимо следующими факторами:

1. откладывание важных и срочных дел, которые приводят к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам – **прокрастинация**;
2. негативные психические состояния, обусловленные неудовлетворением тех или иных потребностей, выражающиеся в характерных особенностях переживаний и поведения – **фрустрация**.

Канадский психолог П. Стил говорит о прокрастинации как о «добровольном откладывании субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия из-за задержки» [10]. При этом П. Стил обращает внимание, что прокрастинация, в большинстве случаев, рассматривается как иррациональная реакция в связи с отсутствием у субъекта уважительной причины для откладывания дел. Внимание на иррациональный компонент в структуре прокрастинации обращает К. Лэй, описывающий прокрастинацию как «добровольную и иррациональную задержку намеченного курса действий, несмотря на негативные последствия для человека» [6].

Противоположную точку зрения высказывает Дж. Феррари, связывая прокрастинацию с попыткой человека вызвать «острые» ощущения, выполняя необходимые задачи в предельно сжатые сроки [5].

Американский психолог Н. Милграм, называющий прокрастинацию болезнью современности, определяет её как черту характера или поведенческую предрасположенность откладывать выполнение задач или принятие решений [7].

Также, часто выделяют академическую прокрастинацию, которую определяют, как поведенческую склонность, которая заключается в откладывании обязанностей, а также в отсутствии саморегуляции в учебной деятельности [4].

Результаты исследований показывают, что уровень распространенности прокрастинации достигает 20–25% в общей популяции. Распространенность академической прокрастинации значительно выше. До 80% студентов университетов считают себя прокрастинаторами, а 50% прокрастинируют постоянно и страдают от этого. Студенты сообщают, что прокрастинация обычно составляет более одной трети их повседневной деятельности и часто осуществляется через сон, чтение или просмотр телевизора. Обычно это означает, что учащиеся откладывают выполнение заданий, что приводит к задержкам сдачи проектных работ и недостаточной подготовкой к экзаменам [9].

Прокрастинация оказывает воздействие на успеваемость [8]:

- 1) прокрастинаторы откладывают выполнение задачи так как чувствуют недостаточность знания материала и ожидают момента, когда будут иметь больше свободного времени для подготовки;
- 2) из-за недостаточной оценки времени прокрастинаторы не прикладывают нужных усилий для выполнения работы высокого качества;
- 3) ближе к наступлению крайних сроков прокрастинаторы сталкиваются с неожиданными затруднениями.

В результате, накапливается значительная академическая задолженность по учебным дисциплинам.

Также, к числу кризисных явлений общества относят и негативные психические состояния, такие как фрустрация. По определению Н.Д. Левитова, фрустрация – это состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое непреодолимыми трудностями, возникающими на пути достижения цели или решения задач. Фрустрация проявляется в переживаниях разочарования, обиды, досады, раздражения, негодования, отчаяния [3].

Необходимыми признаками фрустрирующей ситуации, согласно большинству определений, является наличие сильной мотивированности достичь цели (удовлетворить потребность)

и преграды, препятствующей этому достижению. Барьеры, преграждающие путь индивида к цели, могут быть физические (например, стены тюрьмы), биологические (старение, болезнь, инвалидность), психологические (страх, интеллектуальная недостаточность) и социокультурные (нормы, правила, запреты).

Ситуации, в которых возникает состояние фрустрации, получили название «фрустрационные ситуации», а причины, их порождающие, – «фрустрационные воздействия» или «фрустраторы». Эффект, возникающий в состоянии человека, оказавшегося в фрустрирующей ситуации, получил название «фрустрационной напряженности». Этим термином обозначают интенсивность проявления психофизиологических механизмов адаптации к фрустрирующим условиям. Непомерно высокая фрустрационная напряженность при адаптационных нарушениях ведет к чрезмерному усилению функций нервной и гормональной систем организма и тем самым способствует истощению его резервных возможностей.

В общем виде фрустрацию определяют, как сложное эмоциональное состояние, вызывающее при невозможности достичь поставленные цели и их реализовать. Чем выше у студента уровень фрустрации, тем выше тревожность, напряженность, агрессивность и ригидность, но ниже средний балл эмоциональной стабильности и успеваемости. Уровень фрустрации у неуспевающих студентов выше, чем у успевающих.

О.А. Бокова считала, что фрустрацию у учащихся можно предупредить и регулировать. Но полностью избежать фрустрации невозможно, да и не нужно. Столкнуться с фрустрацией необходимо, чтобы осознать себя в различных ситуациях и уметь преодолеть различные трудности [1].

Для студентов на каждом году обучения есть два трудных месяца, связанные с перепадами эмоционального состояния, такими являются зимняя и летняя сессия. С.Ш. Казданян, С.М. Джаладян считают, что экзамен является одним из самых трудных моментов в течение учебного года. Бесспорно, что сам экзаменационный процесс сопровождается психоэмоциональными и энергетическими затратами, которые приводят к резкому уставанию студентов, и даже у выносливых студентов в период сессии появляется постоянное желание отдохнуть. Вдобавок повышается раздражение на окружающих, которые не способны понять [2].

Таким образом, экзамен понижает психическое здоровье студентов, потому что все происходит в стрессовой ситуации и наличие отрицательных эмоций: страх, агрессивность, фрустрация, тревога и напряжение. В день сдачи экзамена ухудшается воспроизведение ранее усвоенной информации, увеличивается напряжение, все это приводит к дополнительным усилиям при осознании полученного вопроса. В связи с перечисленным, целью статьи является изучение взаимосвязи академической прокрастинации и фрустрации у студентов.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (1995) в адаптации В.В. Бойко; Методика «Шкала общей прокрастинации» Б. Такмана (Tuckman General Procrastination Scale, TGPS) в адаптации Т.Л. Крюковой (Крюкова, 2010; Tuckman, 1991); Шкала иррациональной прокрастинации (Irrational Procrastination scale (IPS), 2010 П. Стила), статистические методы (Коэффициент корреляции Спирмена; Критерий Колмогорова-Смирнова).

Экспериментальное исследование проводилось на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. В исследовании приняли участие 60 студентов 2-го и 3-го курса специальности «Психология», из них 41 (68%) девушка и 19 (32%) юношей. Возрастной диапазон испытуемых от 18 до 20 лет. Форма предъявления методик – групповая.

В результате исследования по «Шкале общей прокрастинации» Б. Такмана было установлено, что для большинства студентов характерен средний уровень прокрастинации (56 человек, 94% от общей выборки), что свидетельствует о выполнении дел, которые могут откладываться людьми на определенный срок, но, в итоге, результат достигается вовремя, либо незначительно задерживается, а его качество не ухудшается. Низкий уровень прокрастинации свойственен 2 студентам. Такие люди выполняют поставленные задачи и достигают целей вовремя. Группу риска составляют 2 студента. Они обладают высоким уровнем прокрастинации, что является повседневным состоянием. Как правило, каждое дело откладывается «на завтра» и выполняется в максимально короткий промежуток времени. Также было выявлено среднее значение по выборке, которое составило 109 баллов, что является средним уровнем проявления прокрастинации у студентов. Процентное соотношение уровней прокрастинации представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Выраженность уровня прокрастинации студентов по методике «Шкала общей прокрастинации» Б. Такмана (в %)

В результате диагностики по Шкале иррациональной прокрастинации выяснилось, что для 50 студентов (83% от общей выборки) характерен средний уровень прокрастинации. Для них характерно периодическое откладывание дел на потом, но всё-таки присущ момент завершения дел, хоть и делают они это без особого желания; лёгкую прокрастинацию продемонстрировали 7 человек (12% выборки). Они отличаются активностью и склонностью доводить свои дела до конца, не откладывая их на потом, характеризуются повышенной работоспособностью и увлеченностью делом. Группу риска составили 3 студента. Им свойственно лениться, откладывать завершение дел на неопределённый момент; они характеризуются низкой вовлеченностью в работу, а также общей незаинтересованностью в какой-либо учебный процесс. Также было выявлено среднее значение по выборке, которое составило 27 баллов, что является средним уровнем проявления прокрастинации студентов. Процентное соотношение уровней прокрастинации представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Выраженность уровня прокрастинации студентов по Шкале Иррациональной Прокрастинации П. Стила (в %)

Таким образом, были определены факторы риска проявления прокрастинации у студентов. *Психологическими факторами*, влияющими на уровень прокрастинации, являются адаптация, недостаточная саморегуляция деятельности, импульсивность, неумение расставлять приоритеты, самопринятие, низкая мотивация учебно-профессиональной деятельности, эмоциональный дискомфорт, интернальность и эскапизм.

К группе *социальных факторов риска* возникновения прокрастинации относятся специфика современных средств коммуникации и цифровых технологий (возможность дистанционного и опосредованного общения и получения информации, мгновенного обмена информационными сообщениями, анонимного общения с необязательной ответственностью), приоритет материальных ценностей в современном обществе и т.д.

Результаты проведенной диагностики по методике Л.И. Вассермана можно описать следующим образом: отсутствие социальной фрустрированности продемонстрировал 1 студент. Очень низкий уровень социальной фрустрированности показали 19 студентов (32% выборки). Для таких людей характерна низкая степень стрессовой нагрузки, также присутствует снижение активности и эффективности деятельности. Пониженный уровень социальной фрустрированности был выявлен у 36 или 60% испытуемых от общей выборки. Данные студенты безразличны к происходящему вокруг себя, вяло реагируют на что-либо. Неопределенный уровень

социальной фрустрированности показали 4 человека, что говорит о характерном проявлении агрессии, которая имеет различную направленность. Также было выявлено среднее значение по выборке, которое составило 1,5 балла, что является пониженным уровнем проявления фрустрированности у студентов. Процентное соотношение выраженности уровня фрустрированности у студентов представлено на рисунке 3.



Рисунок 3 – Выраженность уровня фрустрированности студентов (в %)

Таким образом, были определены факторы риска проявления фрустрации у студентов. Состояние фрустрации зависит от силы желания и значимости цели, от ожидаемости и предсказуемости результата и возникает под влиянием различных сочетаний ситуативных факторов, экстремальных условий, зачастую случайных, которые вызваны профессиональной деятельностью.

В ходе исследования с помощью непараметрического критерия было установлено что, исследуемые переменные подчиняются закону нормального распределения.

С помощью корреляционного анализа, по результатам полученных данных в методиках Б. Такмана и Л.И. Вассермана, и П. Стила и Л.И. Вассермана, было определено как уровень фрустрированности влияет на прокрастинацию.

Таким образом, в результате исследования большинство студентов экспериментальной группы имеют выраженный уровень прокрастинации, они откладывают выполнение своих важных дел на неопределенный срок, что в последствии сказывается на качестве их результатов работы. Такие студенты характеризуются немотивированным уклонением от выполнения порученного дела, склонностью к пустому времяпрепровождению и получению удовольствия, отсутствием желания работать, делать что-либо, требующее волевого усилия, а также переживанием удовольствия от безделья. Прокрастинация для них является частью жизни, она становится проблемой, так как вызывает тревогу из-за приближения срока сдачи невыполненной работы. И лишь меньшая составляющая экспериментальной группы студентов способны регулировать проявление своей лени, в выполнении каких-либо домашних заданий и самостоятельных работ в области учебной деятельности, они способны через волевое усилие и заинтересованность в деле, выполнить задание все сразу и до конца – эти качества помогают им быть успешными в учебной деятельности.

Корреляционный анализ связи между фрустрацией и академической прокрастинацией показал наличие значимых корреляционных связей между исследуемыми показателями. Данный результат говорит о том, что чем выше уровень фрустрации у студентов, тем выше уровень прокрастинации.

Список цитированных источников:

1. Бокова, О.А. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы / О.А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. [Электронный ресурс]. – 2014. – № 3. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_22483090_28063943.pdf. – Дата доступа: 03.12.2021.
2. Казданян, С.Ш. О проявлении агрессии и конфликтности у студентов в период экзаменационной сессии / С.Ш. Казданян, С.М. Джаладян // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 5. – С. 271–279.
3. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Психология мотивации и эмоций: учеб. пособие / Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: Омега-Л, 2006. – С. 319–326.

4. Мохова, С.Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С.Б. Мохова, А.Н. Неврюев // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 24–35.
5. Ferrari, J.R. Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy / J.R. Ferrari. – Garden City: Adelphi University, 1990. – 280 с.
6. Lay, C.H. At last, my research article on procrastination / C.H. Lay // J. of Research in Personality. – 1986. – № 4 (20). – P. 474–495.
7. Milgram, N. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. – 239000. – № 14. – P. 141–156.
8. Sirois, F.M. «I'll look after my health, later»: An investigation of procrastination and health / F.M. Sirois, G. Melia // Personality and Individual Differences. – 2003. – № 35. – P. 1167–1184.
9. Solomon, L. J. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates / L.G. Solomon, E.D. Rothblum // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – P. 503–509.
10. Steel, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – № 133. – P. 65–94.

МАКСИМЧУК НИНА АЛЕКСЕЕВНА

Российская Федерация, Смоленск, Смоленский государственный университет

РУССКИЙ ЯЗЫК И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ И АНТИМОТИВАЦИИ

В ряду множества факторов формирования личности человека, самый активный и значимый период которого приходится на время детства и юности, важнейшая роль принадлежит родному языку, о чём ещё в XIX веке – задолго до появления научных обоснований этого утверждения, представляемых современной когнитивной лингвистикой и её производными, писали многие русские мыслители – Н.М. Карамзин, Ф.И. Бушлаев, Ф.М. Достоевский и др.

В отечественной педагогической мысли это положение всесторонне, убедительно и весьма эмоционально раскрывается в трудах К.Д. Ушинского, которые не только не устарели, но приобретают сегодня новую актуальность (в том числе – для определения содержания нового школьного предмета «Родной язык», соответствующего его назначению). В частности, К.Д. Ушинский пишет: «Являясь ...полнейшей и вернейшей летописью всей духовной многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было ещё ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений. < > Язык, созданный народом, развивает ... способность, которая создаёт в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух» [1, с. 42–43]. Развитие духа и есть главная задача и главный результат развития человеческой личности.

В концепции В.В. Морковкина, при усвоении родного языка происходит постепенное, но весьма интенсивное преобразование языка генетического (того, с которым человек рождается) в индивидуализированную версию определённого этнического языка. Овладевая процедурами рецепции и продукции речи, ребёнок тем самым включается в этнически определённый социум, что является первым шагом на его пути к превращению из «природного человека» в человека социального, в языковую личность [2, с. 39–42].

Приведённые положения вполне определённо указывают и на то, в связи с чем вопросы преподавания родного языка в школе неизбежно выходят за рамки школьного класса.

В преподавании русского языка в общеобразовательной и высшей школе сегодня остро ощущается целый комплекс проблем, часть из которых является традиционными, а часть – новыми, возникшими или обострившимися в условиях современной образовательной, социальной, культурно-языковой ситуации. В центре этого проблемного поля, как представляется, находится проблема мотивации, без создания которой продуктивность всех других шагов педагогического процесса, эффективность используемых средств обучения, методов и приёмов оказывается под большим вопросом. Однако сегодня, в условиях информационной перенасыщенности, кажущейся доступности любой информации, продвигаемого отдельными образовательными концепциями положения о необязательности знания и т.д., общая возможность мотивирования к любой учебной деятельности значительно ограничивается.

Проблема формирования мотивов и создания мотивации учебной деятельности относится к традиционным проблемам обучения. Мотивом в психологии считается то, что побуждает деятельность человека, мотивация рассматривается как процесс побуждения человека к свершению тех или иных действий и поступков. Иными словами, под мотивацией понимается отношение мотива к цели (А.Н. Леонтьев).

В исследованиях проблем мотивации поведения и деятельности человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, И.А. Зимняя, В.И. Ковалёв, В.Г. Асмолов, Л.И. Божович и др.) рассматривается структура мотивационной сферы личности, определяются типы мотивов и т.д. Исследования в области психологии обучения характеризуют мотивацию как один из основных факторов в психологическом обосновании успешности обучения [3; 4; 5 и др.].

Для практической методики важным является вопрос о типах мотивации, при определении которых учёные предлагают разные подходы. Так, П.М. Якобсон различает 1) так называемую «отрицательную» мотивацию, 2) мотивацию узколичного характера и 3) мотивацию, заложенную в самом процессе деятельности. С точки зрения связи с предметом, выделяют внешнюю мотивацию (она объединяет 1 и 2 типа предыдущей классификации) и внутреннюю, познавательную, мотивацию (она соотносится с 3 типом в классификации П.М. Якобсона и в наибольшей степени способствует осознанному восприятию информации и её переработке до уровня знания) [6, с. 227–231].

При обучении языку в структуре познавательной мотивации также можно обнаружить некоторую двойственность. С одной стороны, познавательная мотивация включает мотивы общего характера: интерес к знанию как таковому, повышение собственного интеллектуального уровня и т.п. Другой стороной внутренней «языковой» мотивации может быть интерес к самому слову (языковой единице) как уникальному явлению языковой системы, носителю многоплановой лингвокультурной информации и к родному языку в целом как отражению национального самосознания, мировоззрения и мировосприятия, универсальному коммуникативному инструменту, то есть целенаправленный лингво- и практикоориентированный познавательный интерес.

В проблеме мотивации при обучении языку в современных условиях также проявляются новые аспекты. Сегодня представляется необходимым не только находить эффективные способы формирования мотивации, но и выявлять и учитывать реальные факторы, создающие *антимотивацию* в обучении русскому языку. Рассмотрим некоторые из них.

В новых условиях цифровых возможностей одна из главных традиционных целей обучения русскому языку в школе (и традиционно достаточно мощный мотивационный фактор) – формирование орфографической и пунктуационной грамотности, служащей одним из основных показателей успешности обучения в целом, – теряет свою ценность в глазах многих учеников, поскольку компьютер решает проблемы правильности написания легко и непринуждённо. С учётом же того, что вне школьного урока русского языка письмо практически полностью вытеснено компьютерным набором, скрыть при необходимости (и, конечно, понимании этой необходимости) свою неграмотность не составляет никакого труда. В таком случае часто единственным видимым мотивом к освоению орфографии в школе становится призрак ЕГЭ, сопровождающий ученика на всём школьном пути. Степень такой мотивации может быть достаточно высокой, однако, будучи по своему типу, скорее, внешней, такая мотивация во многих случаях оказывается недостаточной даже для полноценного овладения русской орфографией и пунктуацией (это положение ярко иллюстрируют, в частности, многочисленные примеры реальной «грамотности» абитуриентов с высокими баллами по ЕГЭ). Более того, в плане общего отношения к предмету именно рутинная орфографическая работа, не поддерживаемая внутренними потребностями, для части учеников постепенно может превращаться в заметный антимотивационный фактор в отношении к урокам русского языка.

Рассматривая мотивирующие факторы при обучении русскому языку с точки зрения оппозиции внутренние (*школа*) – внешние (*социум*), надо отметить, что отношения между этими факторами претерпели в последнее время значительные изменения. В доперестроечное время школа и жизнь, как правило, дополняли друг друга: к решению задачи школы по формированию общей грамотности учеников, культуры речи, уважения к родному языку присоединялось влияние общественной среды: средств массовой информации (образцовая речь на радио и телевидении), высокой культуры книгоиздательства (немыслимого без участия редакторов и корректоров), культа чтения и др. Сегодня эти факторы нередко не просто отсутствуют или в заметной степени

утратили своё значение, но могут играть и отрицательную роль в формировании отношения к русскому языку, т.е. выступать на стороне *антимотивации*.

Роль таких антимотиваторов играют, в частности, городская среда, лингвистический пейзаж которой иногда способен ввести в «географическое заблуждение» человека, неожиданно оказавшегося в незнакомом городе; публичная речь известных людей, временами требующая перевода или содержащая просторечные элементы, неоправданные нарушения литературных норм и т.д.; тексты многих СМИ, не только не всегда понятные без словаря, но и настораживающие растущим количеством синтаксических погрешностей и ошибок, затемняющих смысл сказанного, а иногда и искажающих его, и др. (о проблеме неначитанности многих молодых людей, в числе которых отмечаются и, увы!, студенты-филологи, можно говорить отдельно).

Характеристику следующего антимотивационного фактора предварим утверждением Вяч. В. Иванова: «В период обучения родному языку человеку в языковой форме вводится программа, определяющая бессознательное моделированием окружающего мира» [7, с. 108].

Учитывая, что освоение родного языка начинается с момента рождения человека, обратим внимание на особенности той программы, которая сегодня в значительной степени определяет такое моделирование. Прежде всего надо признать, что современные дети начертания кириллических букв русской азбуки начинают видеть намного позднее (если уже не в школе), чем латиницу, которой с конца 80-х гг. испещрены все возможные поверхности предметов для детей – от младенческой одежды и игрушек до школьных тетрадей и рюкзаков. Если к этому добавить иностранные мультфильмы, к которым многие родители «приобщают» детей, без преувеличения, с колыбели, иноязычные компьютерные игры и проч., то наглядная картина первых детских зрительных впечатлений окажется вполне очевидной.

Эта картина расширяется по мере взросления ребёнка, дополняясь мощным иноязычным аудиорядом. И не сама по себе мода на западную молодёжную субкультуру, тем более – не интерес к английскому языку (можно только приветствовать то, что уже 2–3 поколения современных молодых людей достаточно свободно говорят по-английски) вызывают обеспокоенность у школьных учителей и преподавателей. Проблема в том, что на этом фоне родной, русский, язык и то, что с ним связано, отодвигается на задний план, воспринимается как нечто второстепенное, необязательное, малоинтересное – «немодное». Сегодня в потоке молодёжной речи можно услышать фразу: «Как это по-русски?», как правило, произносимую с большей или меньшей долей превосходства людей, имеющих доступ к более совершенному (на их взгляд) языковому инструменту, чем русский язык.

К антимотиваторам можно отнести и влияние современного молодёжного жаргона, который реально становится англоязычным, в значительной степени вытесняя русский язык из сферы неформального молодёжного общения. И проблема не только в самом жаргоне (как известно, явлении преходящем), но в отношении к этому его носителей, часть которых, употребляя англицизмы (и не пытаясь найти русские эквиваленты), не всегда понимает их исходные значения, используя как своего рода символы, реакции для ограниченного круга стандартных ситуаций – подобно пиктограммам в интернет-коммуникации, что в итоге может вести к общей примитивизации коммуникативных навыков и умений.

Таким образом, рассмотрение проблемы мотивации в обучении русскому языку приводит к очевидному выводу о том, что корни обсуждаемой проблемы нужно искать не в школе (или, по меньшей мере, не только в школе), но, прежде всего, в той общественной, культурно-языковой ситуации, в которой формируется современное молодое поколение. В этой же сфере лежат и необходимые для её решения возможности. Важнейшим условием повышения мотивации при обучении русскому языку в этом плане можно считать ослабление влияния внешних факторов *антимотивации*, проявление на всех уровнях общественно-политической, культурной, профессиональной, бытовой сферы истинного уважения к русскому языку, понимания его ценности. Кольцевой характер этой проблемы и её сложность заключается в том, что достижение поставленной цели во многом зависит от того, какое отношение к языку будет сформировано школой у её выпускников.

Список цитированных источников:

1. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1954. – Т. 2. – С. 541–556.
2. Морковкин, В.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1997. – 414 с.

3. Ветроградская, Э.А. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному / Э.А. Ветроградская. – М.: УДН им. П. Лумумбы, 1976. – 60 с.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. 5. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht. – Leipzig enzyklopadie, 1981. – 165с.
5. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – С. 227–231.
6. Иванов, В.В. Язык в сопоставлении с другими средствами передачи и хранения информации / В.В. Иванов // Прикладная лингвистика и машинный перевод: Сб. ст. / Отв. ред. Л.А. Калужицкий. – Киев: Изд-во Киевск. ун-та, 1962. – С. 108.

МАСЛОВА ВАЛЕНТИНА АВРААМОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КУЛЬТУРА КАК СУММА «ПРАВИЛ ИГРЫ» В ОБЩЕСТВЕ И ЕЕ РОЛЬ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культуру можно понимать как своего рода сумма «правил игры» сосуществования в обществе. Как известно, культура не наследуется генетически, а усваивается только методом научения, причем, в раннем возрасте. А сам вопрос об уровне культуры в том или ином обществе сводится к проблеме эффективности такого научения.

Культурология (термин американского антрополога Л. Уайта) – наука о культуре; это интегративная область знания, которая вбирает в себя ряд дисциплин: философию, культурную антропологию, социологию, психологию, лингвистику, историю и др.

Основная проблема, которая будет обсуждаться в данном докладе – лингвокультурная компетенция в аспекте изучения языка, которая необходима современному учителю. Цель – показать роль культуры при обучении языку в начальной школе.

Мы будем вести речь в докладе о связи культуры с языком, который в начальной школе уже практически освоен. Правда, полным пониманием языка не могут похвастаться даже взрослые филологи: мы не знаем глубинных причин следующих явлений: Можно ли составить из трех гласных целое предложение? – Да: *Э, а я?* Членение слов меняет смысл предложений: *И дико мне – иди ко мне. Покалечилась – пока лечилась. Мы женаты – мы же на ты.*

Язык следует принимать со всеми его противоречиями, которые объяснить мы пока полностью не можем: почему, например, предложения с отрицанием ничего не отрицают: *хрен получишь и ни хрена не поучишь* – синонимичны по смыслу; *он не мог не прийти* – пришел, несмотря на целых два отрицания. Однако дети, как известно, гениальны, живут по своей детской логике, а не по логике здравого смысла, поэтому в целом правильно используют язык. Л.С. Выготский писал: «Дети объясняют названия предметов их свойствами: «Корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленочек потому что у него рога еще маленькие, «лошадка» – потому что у нее нет рогов, «собака» – потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль» – потому что он совсем не животное» (1, с. 211). Так дети воспринимают слова и вещи вначале. Потом идет этап эгоцентрической речи, которая перерастает во внутреннюю речь. Именно на этих двух стадиях ребенок начинает воспринимать знак как означающее, и это, по словам Ж. Пиаже и Л.С. Выготского – «величайшее открытие в его жизни» (2, с. 192). По его словам, «осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» (1, с. 362). И на этом этапе мы можем помочь ребенку. Как? Создать такое учебное пособие-словарь, в котором язык (слово) будет рассматриваться как источник данных о мире и человеке. Сейчас такой словарь создается моей ученицей – О.В. Данич.

Уже доказано, что язык существует в нейронах мозга в виде архепамяти. Не случайно данные пары слов тесно связаны, если не на уровне этимологии, то на уровне ассоциаций: *живот – жизнь, худой – худо, тощий – тоска* и т.д. Например, *работать не щадя живота своего; худая (плохая) семейная жизнь; от тоски человек делается тощим* и т.д. Архепамять следует формировать с детства. Поэтому в словаре (среди прочих, более сложных слов) предлагается поместить, казалось бы, простые и известные ребенку слова *гнездо, колесо, нить*, вокруг которых сформировались целые ряды символических значений: они становятся символами русской культуры. Это фразеологизм *как белка в колесе* – символ суеты в замкнутом пространстве жизни; *вставлять палки*

в колеса – негативное поведение человека, который мешает чему-то; скрипучее колесо – о голосе человеке, либо о больном старом человеке; *пятое колесо в телеге* – не нужный, лишний человек и т.д. Или еще пример: *нить* – сколько ниточке не виться, конец будет; *словно нитка за иголкой* – здесь нить – символ связи событий, людей; *как нитка* – о чем-то тонком, непрочном; *висеть на ниточке* – находиться в опасном положении – символ непрочной связи и т.д.

Учащийся начальной школы должен понять, что слово имеет глубину, оно не так просто, как кажется на первый взгляд, поэтому к нему нужно относиться бережно и все время думать о слове.

Особое значение в словаре уделяется словам-ценностям культуры, например, *труд*. Об этом есть в докладе О.В. Данич. Дело в том, что развитие общества, формирование миропонимания всецело зависит от культурных ценностей народа: «Именно в ценностном коде записана вся история антропогенеза» [4, с. 63]. Поэтому выявлению и исследованию существующих ценностей, а также формированию новых должна быть уделена важная роль в обществе, т.к. ценности значительно важнее других явлений культуры. В целом ряде гуманитарных наук основными ценностями русской культуры признаются – *человек, коллектив, добро, зло, красота, вера, совесть, справедливость* и др.

Американский социолог русского происхождения П.А. Сорокин определял культуру как «совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица» [6]. Какие же ценности нужно прививать школьнику? Этим проблемам, исследуемым в ряде гуманитарных наук (философии, культурологии, лингвистике, педагогике и др.) в ближайшие годы нужен «зеленый свет» и всяческая поддержка. И не обязательно материальная, так как гуманитариям не нужны ни приборы, ни материалы для своих изысканий. Мощная техносреда не должна подчинить себе культуру, язык, искусство, живое человеческое общение, поэтому требуется многомерное осмысление данных проблем.

Следует критически осмыслить базовый тезаурус культуры и вступить с ним в диалог, в процессе которого появляются приращенные смыслы и артефакты культуры.

Все более усиливается специализация, которая начинается чуть ли в начальной школе. Это приводит к утрате целостного мировидения и миропонимания. Утрачивается целостность культуры, а обширные знания в разных областях стали именоваться дилетантизмом. Однако ученые бьют по этому поводу тревогу. Так, профессор С. Савельев пишет: «...глубокая специализация любого вида ставит мозг на грань вымирания» [5, с. 42].

Как быть в этой ситуации учителю, как повысить качество образования? Это одна из актуальных проблем в Республике Беларусь. Мы предлагаем это сделать через формирование ключевых компетенций, во-первых, и через новые технологии, во-вторых.

Проблема компетенций в разных областях знаний возникла еще в конце прошлого века. В педагогику она пришла позднее. Данный термин, скорее всего, заимствован из латинского языка, хотя некоторые ученые ведут отчет из английского языка. От этого корня образованы два термина – *компетенция* и *компетентность*. *Компетентности* – это сложные личностные образования, составляющими которых являются интеллектуальная, эмоциональная и нравственная ипостаси. Это сферы отношений между знанием и действием в человеческой практике (В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, И.А. Зимняя, ГЭ. Белицкая и др.).

На сегодняшний день в методике и теории языка появился целый ряд близких по значению терминов: «культурная компетентность» Ю.Е. Прохорова; «языковая компетенция» Н. Хомского; «языковая компетентность» Д. Слобина и Дж. Грина; «культурно-языковая компетенция» В. Н. Телия; «лингвокультурологическая компетенция» В.В. Воробьева; «культурно-языковая компетентность» В.А. Масловой; «лингвокультурная компетенция» Л.А. Шкатовой и др.

Современные исследователи выделяют от трех до 40 компетентностей. Например, И.А. Зимняя считает главными 10 компетентностей [3]. В своем докладе мы ведем речь о лингвокультурной компетенции.

Мы используем в своей работе термины *компетенции* и *компетентности* как синонимичные, хотя некоторые авторы их дифференцируют (Л.И. Берестова, А.В. Хуторской и др.).

Современный учитель должен обладать профессиональной компетентностью, которая свидетельствует об определенном уровне его квалификации. Абсолютно необходима и лингвокультурная компетенция, которую можно считать важнейшей для любого образования. Вместе они позволят учителю полностью реализовать свой потенциал.

Сегодня востребованы специалисты, которые, помимо профессиональных знаний, обладают универсальными способностями, позволяющими быстро подстроиться под меняющееся общество, которые способны к самоусовершенствованию.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психол. очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 327–350.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.
4. Маслова, В.А. Белорусская лингвистика в русле мировой / В.А. Маслова // Ученые записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова». – Витебск, 2018. – Т. 27. – С. 16–19.
5. Савельев, С.В. Ницета мозга / С.В. Савельев. – М.: Изд-во ВЕДИ, 2017. – 200 с.
6. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 413 с.

МУРАТОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ

Термин «личность» является переводом с латинского слова *persona* – маска актера и встречается в литературе и деловых документах с 15 века. Понимание личности в современной науке разнообразно. «Так, с точки зрения психологов, личность – не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания. Личность – это все, что есть в человеке надприродного, исторического, культурного... Когнитивные теории личности основаны на понимании человека как субъекта понимающего и анализирующего мир, интерпретирующего его в своем сознании» [1, с. 72]. Взаимоотношения биологического и социального в формировании и поведении личности имеют очень сложный характер, который включает темперамент, способности, культурные и духовные ценности и под.

Такая личность существует в пространстве определенной культуры, в поведенческих стереотипах, в системе ценностей нации, в предметах материальной культуры и под. «Человеческому существу, чтобы жить...необходимы система координат, философия жизни, религия (или заменитель религии), причем они нужны ему почти в той же мере, что и солнечный свет, кальций или любовь» [2, с. 250]. Цель статьи – рассмотреть социолингвистический портрет личности студента ВГУ им. П.М. Машерова сквозь призму студенческой поэзии.

«Система координат» жизни студента очень специфична и отличается от обыденной жизни других членов социума. Специфика заключается в молодом возрасте, материальной зависимости от родителей, целеустремленности в будущее, круге общения, учебе, постоянных зачетах и экзаменах и под. Попытаться понять личность студента можно с разных точек зрения, мы хотим проанализировать ее сквозь призму поэтического творчества студентов ВГУ имени П.М. Машерова на материале двух альманахов студенческих работ ВГУ имени П.М. Машерова «Общежитие – мой дом» [3] и «Остановись, мгновенье...» [4].

Во-первых, вызывает уважение то, что студенты гордятся своим университетом:

*В городе Витебске на Московском проспекте
В одном из красивейших мест
С десятого года прошлого столетия
Основан наш университет.
Не раз менялся и звался по-разному,
Терпел лихолетья, войну,
Но снова вставал и опять возрождался,
Зовется теперь ВГУ. (Ольга Булавка)*

Такие стихи говорят о многом: студенту нравится Витебск, в котором находится выбранный им университет, он знает его историю. Университет (тогда учительский институт) был основан 21 ноября в 1910 году, 1 октября 1918 года учебное заведение было реформировано

в Витебский педагогический институт, который стал первым вузом, действующим в Беларуси после Октябрьской революции. В начале 20-х годов XX века в институте работал великий историк Алексей Парфёнович Сапунов, теоретик европейской культуры и искусства Михаил Михайлович Бахтин. Бюсты этих ученых сейчас можно увидеть при входе в главный корпус университета. В декабре 1934 года институту было присвоено имя Сергея Мироновича Кирова.

В тяжелые годы Великой Отечественной войны выпускники, студенты и сотрудники ВГПИ имени С.М. Кирова принимали активное участие в борьбе против немецко-фашистских захватчиков, среди них был Петр Миронович Машеров, удостоенный звания Героя Советского Союза. В 1944 году, после освобождения Беларуси институт в тяжелых условиях возобновил учебные занятия.

С 1 сентября 1995 года Витебский государственный педагогический институт имени С.М. Кирова был преобразован в Витебский государственный университет. 21 января 1998 года университету было присвоено имя Петра Мироновича Машерова – выпускника физико-математического факультета ВГПИ имени С.М. Кирова, советского государственного деятеля, первого секретаря ЦК Компартии Белорусской ССР, Героя Советского Союза, Героя Социалистического Труда.

В том же стихотворении Ольга Булавка дает оценку университету, в котором имеет честь учиться:

*Студент в универе – вот класс!
Здесь всем без разбора почет, уважение,
Здесь много друзей вы найдете,
И мыслей, и душ, и в делах единение,
И мудрость вы здесь обретете.
Здесь много идей, воплощенных в реальность,
Здесь дом, где рождаются мечты,
Здесь ценят талант, интеллект, гениальность...!
Давай! Стань студентом и ты!*

Конечно, студенческая поэзия – это не стихи Пушкина, но в них подкупает искренность, откровенность, вдохновенное желание передать свои эмоции. Для студенческих стихов характерно сочетание лексики возвышенной, литературной – *почет, уважение, мудрость, мечты, талант, интеллект, гениальность* – и студенческого жаргона – *универ*, разговорное обращение *давай*.

Аналогичное сочетание восторженности, специфически выражаемого на лексическом уровне, мы видим в следующих строках (автор неизвестен):

*Круто ты попал в универ!
Ты – студент, ты – студент.
Давай народ порази!*

Многие студенческие стихи буквально «пропитаны» желанием учиться, устремленностью в будущее, желанием осуществить свои мечты, стать профессионалом в своей профессии:

*На лекциях мы слушаем
И пишем чуть дыша.
Учиться очень хочется,
А учимся не зря. (Ю. Малолетникова)*

*Учились мы очень старательно,
Чтоб больше узнать и понять.
Упорство к поставленной цели
У нас никому не отнять.
Спасибо, преподавателям,
Что пары прошли не зря.
Мы думаем, – из нас получатся
Хорошие учителя! (Ю. Малолетникова)*

*А соседки наши супер,
С ними не соскучишься,
Вечерами мы не спим,
Вечерами – учимся! (Я. Горбунова)*

Студенты – люди молодые, и поэтому особенно поражает их понимание целей в своей жизни, огромное желание состояться в профессии, стать образованными, умными людьми. Конечно, в любой студенческой среде есть люди инфантильные, безразличные к своей судьбе, учащиеся по воле и желанию родителей, но их меньшинство. Большинство, что доказывает студенческая поэзия, – люди очень ответственные, желающие состояться в жизни, в профессии по самому высокому счету. Конечно, это получится не у всех, но у большинства – получится, какова сила желания – таков и результат. В одном из писем к З. Гиппиус 1903 года А. Блок гениально написал: «Всё, что человек хочет – непременно сбудется, а если не сбудется, то и желания не было, а если сбудется не то – разочарование только кажущееся. Сбылось – именно то!».

Именно эта сила «хотения», желания состояться, осуществить себя, реализовать себя в полной мере проявляется в поэзии студентов:

*Знаем: будет очень сложно.
До победы путь не прост,
Но упорство нам поможет
Превратиться в суперзвезд!*

Студенческая поэзия отражает достаточно высокий уровень образованности молодого поколения. Прочитаем вместе стихотворение Пэдэ Томаса «Возлюбленный из общежития»:

Взор пал мой на тебя, / Что озарило разум мне, / А сердце стало тяжелее, / Как будто камень у меня в груди. / Все стало мелодично, / Как голос твой, / Подобный Афродите / Ты Ахиллесова моя пята! / Я как Тесея, / Пропаший в лабиринте, / А ты та нить, / Что вывела наружу. / Но знай! Я не Геракл! / А ты не Афродита! / Мы те, кто есть, / И больше мне не надо. / Я твой, а ты моя. / Что может быть прекрасней! / Мы есть. Мы существуем! / А значит, есть любовь!

Студент легко и не задумываясь «оперирует» прецедентными именами древнегреческой мифологии. Личное имя, по мнению П. Флоренского, в литературном произведении является «категорией познания личности» [5, с. 28],

При употреблении известных мифологических или библейских имен не требуется каких-либо объяснений, такое имя становится символом определенного качества или ситуации. Например, *Соломон* – символ мудрости, *Иуда* – символ предательства, *Каин* – символ братоубийства.

Голос своей возлюбленной лирический герой сравнивает с голосом Афродиты – богини любви в греческой мифологии. Гесиод так описывал богиню любви: «Девичий шепот любовный, улыбки, и смех, и обманы, сладкая нега любви и пьянящая радость объятий».

Кроме своей любви, студент-поэт считает ее своей Ахиллесовой пятой. «Ахиллесова пята» – слабая сторона чего-либо или кого-либо. Основывается это выражение на древнегреческом мифе: мать Ахилла хотела сделать тело своего сына неуязвимым, для этого она окунула младенца в священные воды реки Стикс, держа его за пятку, и пятка стала единственным уязвимым местом Ахилла, именно в нее попал своей стрелой Парис.

Себя влюбленный сравнивает с Тесеем, а свою возлюбленную – с волшебной нитью. Всем образованным людям известна из греческой мифологии нить Ариадны. Когда Тесей со своими спутниками был заключён в лабиринт на Крите, где обитал чудовищный Минотавр, Ариадна, влюбившись в Тесея, спасла его. Она дала ему клубок нити, разматывая который, он нашёл выход из лабиринта.

Как видим, прецедентные собственные имена выступают в стихотворении как совокупность свойств, когда не надо дополнительно что-то объяснять, каждое такое имя – исторически сложившийся символ любви, слабости, верности, преданности и т.д., и в этом состоит механизм уникального воздействия этих слов.

В понимании мысли автора очень важны последние строки стихотворения: *Но знай! Я не Геракл! / А ты не Афродита! Мы те, кто есть, / И больше мне не надо. / Я твой, а ты моя. / Что может быть прекрасней!*

Он как будто призывает свою возлюбленную: давай будем сами собою, не Гераклом и не Афродитой, у нас будет своя жизнь, своя любовь, свое непродуманно-надуманное счастье.

Очень интересно поэтическое отражение студенческой жизни в общежитии. Значительное количество студентов приезжают учиться в ВГУ имени П.М. Машерова из районных городов, сел, деревень, и общежитие становится для них не просто новым жильем на время обучения, это – целый мир, это космос их новой жизни, дружба, взаимопомощь, собственное взросление. И в студенческой поэзии отражается все: правила общежития, отношение к воспитателям

и вахтерам, бытовые проблемы, взаимоотношения между студентами и под. Поражает уважение, понимание, оптимизм при описании жизни в общежитии:

*Каждый день в моей жизни – событие,
Потому что мой дом – общежитие,
У которого есть одно качество:
Здесь возможно любое чудачество.
Суматоха, друзья и веселье
Вмиг поднимут тебе настроение.
И не важно твое имя, отчество,
Не найдет тебя здесь одиночество...
На кухне под вечер собравшись,
обо всем, поболтав, посмеявшись,
И с гитарой за кружечкой чая
Мы пойдем: жизнь прекрасна такая!*

Рамки статьи не позволяют рассказать еще об о чем многом в студенческой жизни: о любви, часто первой, о счастливых «гуляньях под луной», о настоящей дружбе и взаимопомощи, о мечтах и надеждах, о по-настоящему трудной студенческой учебе, о бессонных ночах при подготовке к зачетам и экзаменам, об их понимании трудностей и проблем в общежитии и одновременно об огромном счастье жить вместе – в общежитии.

Стихи студентов открывают нам светлую, умную, стремящуюся осуществить себя личность, ее открытость, готовность помочь, желание учиться, умение жить сообща, желание дружить и любить, радостное восприятие жизни, уважение к требованиям и правилам университета и общежития.

Список цитированных источников:

1. Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов. Коллективная монография / Под ред. В.А. Масловой, М.Вас. Пименовой. – Минск: УП «Энциклопедикс», 2017.
2. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Ваклер, 1997.
3. Общежитие – мой дом: Альманах. Выпуск 1 / Сост. В.Н. Баранок. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2013. – 50 с.
4. Остановись, мгновенье...: Выпуск 3 / Сост. В.Н. Баранок. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. – 73 с.
5. Флоренский, П. Имена / П. Флоренский. – М.: Эксмо, 2006.

ПИМЕНОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург, АНО ВО «Международный гуманитарный университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

ОБРАЗОВАНИЕ И РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

Доклад посвящен анализу важнейшей для любого образования составляющей – региональной культуре, т.е. культурной составляющей того региона, в котором находится ВУЗ. Известно, что сегодня востребованы специалисты, которые, помимо профессиональных знаний, обладают универсальными способностями, позволяющими быстро подстроиться под меняющееся общество, которые способны к самоусовершенствованию. Полученные результаты исследования могут быть использованы в преподавании ряда дисциплин.

Цель доклада – показать, как может быть отражена культура региона в преподавании. Введение элементов региональной культуры, с одной стороны, позволяет глубже посмотреть на взаимодействия культуры и языка, а с другой способствует сохранению важнейших ценностей нашей культуры и ментальности, формирующих нашу духовность и патриотизм.

Методы, используемые в исследовании: описательный, историко-этимологический, лингвогеографический, лингвокультурологический и интерпретативный.

В докладе взаимодействие языка и региональной культуры показано на примере топонима (астионима) *Санкт-Петербург*. В современном языке у него 27 синонимов: *окно в Европу; Петербург; Петроград, град Петра, Петрополь, Ленинград; музей под открытым небом; музей*

мостов; порт; город на Неве / город на берегах Невы и др., а также совсем уж современные названия: финская Пальмира; Путинбург и др.

Развитие отечественной ономастики идёт путём поступательного построения систем типологических и структурных особенностей имён собственных. При этом отдельные направления ономастики за счёт пересмотра существующих мнений возвращаются к темам, по поводу которых у общества уже сложилась определенная система взглядов. Знания об именах собственных, связанных с названиями городов, определяют астиониимику.

Одной из главных задач астиониимики является описание закономерностей номинативных процессов имён городов мира. В ономастике работ, посвященных этой тематике, очень мало. Астиониимика, появившаяся в 80-е годы XX века, только накапливает знания в этой области, пересматривая уже сложившиеся в обществе стереотипы. Так, вопросу региональной идентичности в современных астиониимических системах трёх российских городов: Екатеринбурга, Рыбинска и Ярославля посвящена статья Р.В. Разумова и С.О. Горяева [3, с. 201–219]. Т.Г. Никитина описала городскую топонимику на примере города Псков [3, с. 128–130]. Г.А. Шушарина обратилась к региональной идентичности Комсомольска-на-Амуре в региональном ономастическом пространстве [4, с. 76–80].

Как анализ нашего материала, его синонимы составляют шесть семантических блоков: 1. Государственная идентичность; 2. Идеологическая составляющая; 3. Локализация; 4. Культурное значение; 5. Ландшафтная специфика; 6. Региональная принадлежность. Наиболее весомыми по количеству синонимов являются два ведущих блока: идеологический и локативный. Возведённая на века столица Российской империи содержит в своём имени смысл священного каменного города – *Санкт-Петербург*.

Санкт-Петербург – город, названный в честь Петра I. Это имя было у города с момента своего строительства (по официальным данным с 1703 г.) до 1914 года. Это самый известный стереотип. Первая часть составного имени *Санкт-Петербург* носителями языка игнорируется. Вторая его часть представляет сложение *Петер+бург*, что обычно читается как «город Петра» (*Петер* – германизированная версия имени *Пётр*). *Бург* – по-немецки «город». Эту версию преподносят все гиды второй столицы страны. Она тиражируется во всех учебниках, как школьных, так и вузовских.

Город (Санкт-Петербург) – назван в честь Святого Петра – одного из двенадцати апостолов Иисуса Христа. Этот стереотип возник из-за первой части онима: *Санкт*. Святой Пётр – это один из двенадцати сопровождавших Иисуса Христа учеников и позже его соратников. В дореволюционной России бытовало мнение, что Святой Пётр – небесный покровитель царя Петра, потому что Петр I был крещён в день св. Петра и Павла. Пётр I родился 9 июня (по старому стилю 30 мая) 1672 года. Однако 30 мая – это день другого святого – Исаакия Далматского. «В день памяти преп. Исаакия Далматского 30 мая 1672 родился Император Петр I Великий. В честь этого providенциального для России события в Санкт-Петербурге во имя св. Исаакия Далматского воздвигнут величественный собор» [Преподобный Исаакий Далматский]. В Святцах имя Петра встречается за 12 дней до и за 13 дней после рождения Петра I. Указанный стереотип сформировался в дореволюционную эпоху. В Санкт-Петербурге нет значимых зданий, улиц, сооружений, ассоциируемых отдельно со святым апостолом – нет ни отдельных скульптур, памятников в его честь, ни соборов и т.д. Имя святого апостола неразрывно связано с именем святого апостола Павла: например, собор святых Петра и Павла в Петропавловской крепости или лютеранская церковь святых Пера и Павла, называемая Петрикирхе (нем. Petrikirche), находящаяся по адресу: Невский проспект, 22–24. Но тогда бы и город должен был называться Петропавловском.

В годы II мировой войны после перенесенной блокады город получил почетное звание героя. Отсюда ещё один синоним – *город-герой*.

Заключение. Мотив появления имени астионима *Санкт-Петербург* – это идея священного (незыблемого; почитаемого; особого) каменного города как столицы огромной империи, возведенного на века.

Санкт-Петербург является базовой для русской лингвокультуры единицей [1, с. 30–33]. Этот топоним должен быть наполнен содержанием для каждого русского еще в начальной школе. В нашей стране сейчас ведется работа в этом направлении. Такой подход исключительно важен в условиях модернизации образования, которая отрицательно влияет на духовную составляющую народа и общества.

Список цитированных источников:

1. Еременко, О.И. Лингвокультурологическое комментирование онимов на уроках литературного чтения / О.И. Еременко // Начальная школа, 2016. – № 7. – С. 30–33.
 2. Никитина, Т.Г. Городской топонимикон: уникальное и универсальное (на материале г. Пскова) / Т.Г. Никитина // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. – № 6. Ч. 2. – С. 128–130.
 3. Разумов, Р.В. Трансляция региональной идентичности в астионимии российских городов: современное состояние / Р.В. Разумов, С.О. Горяев // Вопросы ономастики, 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 201–219.
 4. Шушарина, Г.А. Экспликация региональной идентичности Комсомольска-на-Амуре в региональном ономастическом пространстве / Г.А. Шушарина // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016. – № 2 (167). – С. 76–80.
- Словари
1. Латинско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://latin.slovaronline.com/search?s=Petreus>. – Дата доступа: 20.08.2020.
 2. Латинско-русский словарь2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/latin_rus/5472/burgus. – Дата доступа: 20.08.2020.
 3. Полный словарь синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sinonimus.ru/synonyms/all/sinonim_slova_сaнкт-петербург. – Дата доступа: 20.08.2020.
 4. Словарь русских синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-synonyms-term-76628.htm>. Дата доступа: 20.08.2020.
 5. Словарь синонимов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sinonim.org/s/сaнкт-петербург>. – Дата доступа: 20.08.2020.
 6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://glosum.ru/Значение-слова-Ташкент-в-словаре-Фасмера-Макса>. Дата доступа: 20.08.2020.
 7. Lingua Latina Aeterna: словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://linguaeterna.com/vocabula/search.php?swords=loca&page=3>. – Дата доступа: 20.08.2020.

ПОЛТАВСКАЯ НАТАЛИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

Луганск, Луганский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Современный мир динамичный, быстро трансформирующийся. С одной стороны, это является условием постепенного прогресса, с другой – провоцирует ситуацию неопределенности, результатом которой является изменение общечеловеческих ценностных ориентиров, переориентация в иерархической системе ценностей и личностных смыслов человека в сторону более прагматичных, материальных, формирование так называемого «потребительского общества». На наш взгляд, такая ситуация обуславливает, во-первых, пересмотр современной системы ценностей личности, во-вторых, требует от общества и государства основательной работы по формированию системы ценностей у молодого поколения с учетом внешнего влияния.

На сегодняшний день главная задача педагога начальной школы заключается не только в формировании у ученика умения учиться и способности к организации своей деятельности, но и в воспитании «выпускника начальной школы», «любящего свой народ, свой край и свою Родину, уважающего ценности семьи и общества; любознательного, активно и заинтересованно познающего мир; готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [5].

Реализовать вышеуказанные требования способен специалист – педагог начальной школы, обладающий определенными профессионально значимыми качествами. Понятие «профессионально значимые качества педагога начального образования» мы определяем как качества личности педагога, необходимые для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, получения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

В данной статье мы рассматриваем ценностные ориентации как профессионально значимое качество будущего педагога начального образования, поскольку именно педагоги начального образования в профессиональной деятельности собственную систему ценностей сознательно или подсознательно проецируют на детей младшего школьного возраста – будущее поколение.

В современных словарях категория ценностей рассматривается в различных аспектах. Категории «ценность», «смысл» образуют концепт «ценностные ориентации» и являются предметом междисциплинарного изучения.

Понятие «ценность» использовалось человеком со времен глубокой древности, но в научное обращение было введено только во второй половине XIX ст. немецким философом Р. Лотце [9]. Данный факт дает возможность полагать, что постепенно ценностная проблематика преобразовалась в важный объект научных исследований, заняв достойное место в работах по философии, социологии, психологии, педагогики, истории и других наук. Рост значимости вышеуказанной проблематики, в первую очередь, объясняется увеличением в обществе интереса к человеку как неповторимой личности, к ее взаимоотношениям с окружающим миром, а также с переосмыслением сущности добра и гуманизма.

Понятие «аксиология» было введено в научную литературу позже, чем категория «ценности», – в начале XX ст. Впервые оно было использовано французским философом П. Лапи для выделения области философии, исследовавшей ценностную проблематику [6]. Сам термин «аксиология» возник при объединении двух слов греческого происхождения: *axios* – ценный (*axio* – ценность) и *logos* – слово, понятие, учение. Однако в современных словарях толкования данного понятия имеют определенные отличия. Так, например, в философском словаре под редакцией И.Т. Фролова [10] аксиология определяется как философское исследование природы ценностей.

Проблема формирования ценностей, ценностных ориентаций студенческой молодежи и будущих педагогов начального образования, в частности, все больше обращает на себя внимания отечественных и зарубежных исследователей.

В научном педагогическом поле активно исследуется проблема формирования аксиологической среды образовательных учреждений высшего образования как условия формирования ценностных ориентаций будущих специалистов (Л.А. Коняева, В.Д. Повзун, Е.П. Суходолова), условия формирования ценностных ориентаций у студентов педагогического направления подготовки (Н.А. Асташова, И.Е. Емельянова, Л.Ф. Михальцова, Н.А. Попованова).

Прежде чем обозначить приоритетные ценностные ориентации будущего педагога начального образования, проанализируем имеющиеся на сегодняшний день исследования педагогов-классиков и современные научные наработки для определения ведущих векторов по заданной проблематике.

В первую очередь обратимся к идеям классической педагогики, в частности к работам А.С. Макаренко, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Л.Н. Толстой определяет триаду ценностей педагога: правда, красота и добро. Добро, по его мнению, должно являться общим жизненным ориентиром педагога; красота – проявление добра, наглядное проявление в разных проявлениях (внешняя красота человека, красота окружающей среды, красота искусства). Любовь как ценность Л.Н. Толстой толкует с точки зрения педагогической профессии, обращая внимание, что настоящий профессионал любит не только ребенка, а свое дело: «Хочешь наукой воспитать ученика – люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя и науку, и ты воспитаешь их, но, если ты сам не любишь ее, сколь бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия», – указывал Л.Н. Толстой.

Невозможно не согласиться с позицией К.Д. Ушинского, определяющего моральность и этичность личности как первооснову ее существования. Человек, по мнению автора, является наивысшей ценностью, а миссия педагога – раскрыть «человека в человеке», т.е. первоочередная задача педагога заключается в постоянном поиске природных задатков ребенка и создании возможностей для их полноценного раскрытия [8]. Среди ценностных ориентаций педагога, по мнению К.Д. Ушинского, должны выступать общечеловеческие, духовные ценности: любовь к Родине, родному языку, к ближнему. Соответственно именно такие ценности педагог должен ретранслировать подрастающему поколению.

Данные идеи тесно переплетаются с современным пониманием субъект-субъектных отношений в системе «педагог – ученик», в которых взаимодействие осуществляется на принципах партнерства.

Анализ работ выдающегося педагога убеждает в том, что ценность заключается и в самой педагогической деятельности, и в личности педагога, поскольку именно педагог является

источником ценностных смыслов и «составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [8].

Анализируя работы другого выдающегося педагога-классика – В.А. Сухомлинского, делаем вывод, что педагог также обращается к аксиологической проблематике и ценность понимает, как духовный ориентир личности, а постоянное духовное развитие – как смысл бытия человека в целом. В.А. Сухомлинский рассматривает процесс формирования ценностных ориентаций личности как процесс, целью которого является утверждение идеала добра: «Настоящее воспитание заключается в том, чтобы моральный идеал добра, правды, чести, духовной работы жил в каждом юном сердце, утверждался в активной деятельности» [7].

Ведущими общечеловеческими ценностями и ценностями, на которые должен ориентироваться педагог в профессиональной деятельности, по мнению педагога, должны быть следующие: человек, Родина, материнство, дружба, моральные качества личности (доброта и достоинство, любовь и милосердие, сердечность), работа, в частности педагогическая, самовоспитание.

Отметим также позицию В.А. Сухомлинского, акцентировавшего внимание на работе как важной ценности: «работа – понятие неисчерпаемое, поскольку оно – человеческое» [7, с. 593]. Педагогическая деятельность как разновидность работы также по своей природе является ценностью, именно потому ориентация на работу с детьми является важной ценностной ориентацией будущего педагога начального образования: «По своей природе работа педагога – образец благородства» [7, с. 567]. Сам педагог (преподаватель, учитель, воспитатель) также является ценностью.

Из сказанного выше следует, что педагог является транслятором ценностей и от уровня его духовности, сформированности ценностных ориентаций зависит успешность аксиологического становления младших школьников.

Поискам аксиологических ориентиров педагогов посвящены и работы А.С. Макаренко. Педагог в центр внимания ставит единство коллективных взглядов, не исключая при этом индивидуальность и уникальность каждого члена коллектива как неоспоримую ценность. В этой связи представляет интерес позиция автора, которая заключается в том, что идея коллективного воспитания в процессе учебно-трудовой деятельности имеет ряд ценностных посылов, в частности:

- ценность жизни, её насыщенность смыслом и содержанием;
- ценность общения, взаимопомощи, поддержки в системе «ученик-учитель»;
- ценность человека, основной смысл жизни которого – быть счастливым;
- ценность ответственности и способности принимать решения, влияющие на судьбу всего коллектива;
- ценность работы и ее влияние на всестороннее развитие личности;
- ценность партнерских отношений, атмосферы взаимоуважения и поддержки в системе «педагог-ученик»;
- ценность требований и дисциплины в коллективе, являющихся механизмом аксиологического воспитания [4].

Кроме того, педагог-практик значительное внимание уделяет формированию такого ценностного качества, как жизненный оптимизм, содействующего слаженной работе коллектива и счастливой жизни человека [4].

Чрезвычайно показателен тот факт, что ценность человеческого счастья, по мнению педагога, неразрывно связана с гармонией ценностных ориентаций личности на общечеловеческом, профессиональном и личностном уровнях, что позволяет говорить о целостности личности педагога, для которого смысловыми являются и принятые обществом ценности (человек, милосердие, справедливость) и индивидуальные (семейное счастье, жизненный оптимизм).

Такое понимание ценностей, которые должны быть свойственны представителям педагогической профессии в целом и педагогам начального образования в частности, стало научным основанием для современных исследований в области профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и формирования у них ценностных ориентаций.

Аксиологическая проблематика в профессиональной подготовке будущего специалиста зародилась в 90-х годах XX ст. Проблема формирования ценностных ориентаций рассматривалась белорусскими учеными Е.В. Горбатовой, С.О. Каминской. Несмотря на тот факт, что данные педагоги исследовали формирование ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений, считаем, что многие позиции применимы и при подготовке будущих педагогов начального образования. Отметим позицию Е.В. Горбатовой относительно источника ценностных ориентаций,

закключающегося в общей деятельности студентов. Мы также разделяем позицию автора и считаем, что педагог должен активно включаться в такую деятельность и наполнять смыслом тот или иной вид деятельности на основе партнерских отношений, что в свою очередь будет способствовать формированию ценностных ориентаций у будущих педагогов начального образования.

Интересными также являются предложения Е.В. Горбатовой относительно педагогических условий, содействующих эффективности процесса формирования ценностных ориентаций, среди которых выделяем следующие:

- координация межфакультетских связей (участие в научных конференциях для студентов, олимпиадах, форумах, конкурсах, кружках);
- целенаправленное формирование ценностных ориентаций группы во время участия во внеаудиторной работе;
- активное включение студентов в научно-исследовательскую деятельность кафедр, института;
- организация самовоспитания будущих педагогов начального образования;
- внедрение в образовательный процесс методов активного обучения [1, с. 14].

Поддерживаем позицию автора относительно необходимости системной аудиторной и внеаудиторной работы с будущими педагогами начального образования для формирования у них положительных ценностных ориентаций. Также отметим, что такая комплексная работа будет влиять на формирование не только ценностей профессии, но и на выбор будущим специалистом индивидуальной траектории личностного развития.

В этой связи представляют интерес исследования С.О. Каминской. Полностью согласны с автором, подчеркивающим, что ценностные ориентации будущих специалистов необходимо формировать в период профессиональной деятельности, а для студента таковой является педагогическая практика. Исследователь предлагает придерживаться ряда этапов в процессе формирования ценностных ориентаций: овладение базовыми знаниями для решения профессиональных задач (в пределах лекционных занятий), получение необходимых навыков (в пределах практических, лабораторных занятий) с целью дальнейшего обретения умений принимать различные типы решений (организационно-методические, оперативные) профессиональных задач в период педагогической практики [2, с. 61–65].

Также считаем необходимым отметить позицию белорусской исследовательницы С.В. Кондратюк, обращающей внимание на необходимость формирования аксиологической компетентности будущих специалистов в три этапа:

- информационный – предъявление ценностей (фаза присвоения личностью ценностей общества и профессии, формирующая ценностное отношение студента к тем или иным ценностям);
- актуализирующий – усвоение и принятие ценностей (фаза преобразования, развивающаяся в процессе взаимодействия «Я-реального» с «Я-идеальным»);
- моделирующий – реализация ценностей в деятельности и поведении (завершающая фаза, обеспечивающая формирование жизненной перспективы).

Анализ материалов свидетельствует о том, что в научной литературе довольно основательно исследована сущность и пути формирования ценностных ориентаций будущих педагогов начального образования в процессе профессиональной подготовки. Объединяющей идеей всех исследований является определение ценностных ориентаций как ведущих в структуре личности студента, таких, которые и должны определить всю его жизнь.

Разделяя позиции ученых, считаем, что будущий педагог начального образования должен быть ориентирован на следующие значимые ценности: ребенок, любовь к детям, доброта, искренность, профессиональная компетентность, профессия, творчество, самосовершенствование. Согласны с тем, что данные ведущие ценности должны войти в структуру ценностных ориентаций будущих педагогов начального образования, поскольку определяют гуманистическую позицию личности.

Список цитированных источников:

1. Горбатова, Е.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Горбатова. – Минск, 1994. – 18 с.
2. Каминская, С.О. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / С.О. Каминская. – Минск, 1997. – 110 с.

3. Коняева, Л.А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса университета как основа формирования ценностных ориентаций студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Коняева. – М., 2005. – 27 с.

4. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1985. – Т. 6. – 365 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями на 11 декабря 2020 года).

6. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

7. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения.: в 5 т. / редкол.: Дзевеин А.Г. (пред.) [и др.]. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 2. – 718 с.

8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений.: в 11 т. Педагогические статьи. 1857–1861. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 655 с.

9. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 570 с.

10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 719 с.

ПУШКИНА ОЛЬГА ИВАНОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные социокультурные реалии постоянно бросают вызовы как отдельно взятому человеку, так и обществам, и государствам. В последнее время наблюдаются тенденции на нивелирование национальных особенностей, на универсализацию и глобализацию, что в свою очередь приводит к тому, что люди отрываются от своих корней, не знают ни истории, ни традиций либо считают свою историю и культуру «низкими» по сравнению с «другими». Данные процессы можно наблюдать как в семьях, так и в обществе. Особенно большое влияние данных процессов оказывает на развитие и воспитание детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Современные дети излишне возбужденные, многие специалисты отмечают, что с ними становится сложнее работать.

Если еще пару десятков лет назад говорилось о детях-«телеманах», для которых телевизор становился первым воспитателем учителем, то сегодня на смену телевизору пришли компьютер, мобильный телефон, благодаря которым поток информации, обрушивающийся на ребенка, увеличился многократно. Еще одной проблемой в данном случае является то, что родители в большей степени могли контролировать время качество телепередач, которые смотрел ребенок, то в современных реалиях данный контроль более затруднителен. Современный ребенок проводит больше свободного времени у экрана, поглощая информацию разного толка, и становится все больше оторванным от окружающего его реального мира. Большинство просматриваемого контента, предлагаемого дошкольникам и младшим школьникам, носит преимущественно развлекательный характер, многие мультипликационные фильмы создаются невысокого качества, как с этической, эстетической и когнитивных точек зрения. К сожалению, вариантом нормы стало то, что дети совместно с родителями смотрят фильмы и телевизионные передачи, не предназначенные для их возраста, что также наносит им вред. К поверхностному восприятию окружающей действительности приводит знакомство и с книжками-комиксами с не всегда совершенными рисунками. Зачастую дети с увлечением могут рассказывать про вымышленных персонажей различных мультфильмов и фильмов, в деталях рассказать о подвигах Человека-Паука, Мстителей, злобном Пеннивайзе, но не могут сказать названия бабочек, цветов и других растений, окружающих его. К сожалению, не только природу не видят дети, но их не манит история родной земли, народные традиции.

Исследования различных аспектов проблематики актуализации народных традиций на занятиях у дошкольников и младших школьников отмечают общие затруднения, с которыми сталкиваются педагоги. Среди основных можно назвать относительно небольшое количество специальной литературы по данной тематике; недостаточные либо поверхностные знания о народных традициях, обрядах, культуре, истории; слабое знание белорусского языка; относительно небольшое количество разработано методических рекомендаций для педагогов по воспитанию и образованию, как дошкольников, так и младших школьников на основе народных традиций.

Изучение народных традиций, национальной культуры сложно, практически невозможно, представить без знания родного языка. Уже не одно десятилетие педагоги сталкиваются с тем,

что знакомство детей с белорусским языком, обучение на нем вызывает у детей ряд неоднозначных эмоций от недоумения до отрицания, поскольку дети преимущественно в повседневной жизни используют русский язык. И даже если ребенок уже хорошо разговаривал, мог излагать свои мысли и чувства, при изучении второго языка он неожиданно для себя становится косноязычным, поскольку оказывается в положении переводчика. Он думает на одном языке и неумело переводит на другой, путая русские и белорусские слова, и поэтому еще больше боится говорить. Однако в наших силах помочь это преодолеть. Большую роль при этом играет эмоциональный фон, который создадут взрослые. И это касается не только педагогов, но и родителей ребенка. Возможно, сделать так, чтобы изучению родного языка русский язык помогал усвоить белорусскую лексику, и, главное, – дал возможность детям почувствовать мелодичность, красоту и своеобразие белорусского языка.

Для достижения поставленной цели можно проводить занятия в форме конкурса-диалога между двумя языками, когда группа или класс делятся методом жеребьевки на русскоговорящую и белорусскоговорящую группы. Лучше его проводить на белорусском языке. Элементами занятия или урока могут быть «языковая гимнастика» со включением и/или сравнением (в зависимости от уровня подготовленности детей) русских и белорусских скороговорок, «игра в переводчиков», когда нужно перевести слова, фразы, предложения с одного языка на другой, «фольклорные минутки» с использованием малых фольклорных форм на двух языках, а также составление стихотворений по заранее предложенным рифмам либо составление небольших рассказов по теме занятия или урока. Также на занятии можно проводить игру «Успей запомнить за минуту», нацеленную на расширение словарного запаса детей. Подведение итогов является неотъемлемым элементом.

Развитие речи детей – одно из основных задач обучения, которая способствует формированию у детей умения конструировать связный текст, логически красивый, полный, с завершенной мыслью. Недостаточно научить ребенка грамоте, нужно научить его понимать художественную литературу на лучших образцах народного творчества, чтобы ребенок не отрывался от родных истоков. Детям необходимо показать уникальность и красоту родного языка. Родная речь должна окружать ребенка не только на занятии или уроке. Следует помочь детям почувствовать ее красоту на примере народного фольклора. Родная речь, которую познает ребенок через знакомство с народными песнями, сказками, играми, является тем фундаментом, на котором в дальнейшем вырастает чувство любви к своей родной земле.

Именно дошкольный, младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования речи ребенка, его языкового багажа. Именно поэтому одним из наиболее ценных материалов является белорусский музыкальный фольклор и устно-поэтическое творчество народа. При этом следует избегать поверхностного отношения к его изучению. Зачастую наше культурное наследие остается недостаточно изученным либо излагается в довольно облегченном виде [1].

Использование фольклора способствует положительному переносу знаний, которые дети получили на занятиях или уроках другого вида, в новые условия, развивают детское мышление. Дети воспринимают окружающий мир целостно, неразрывно. Фольклор, в силу своего синкретизма, как раз соответствует детскому мировосприятию действительности. Поэтому нельзя недооценивать народное творчество в комплексном воспитании и образовании детей, поскольку оно способствует более высокому творческому уровню усвоения разнообразных знаний.

Участие детей в постановке спектаклей, их демонстрация в младших группах или классах либо перед родителями повышают эффективность усвоения национальной культуры и народных традиций.

Особое внимание следует уделить сказкам. Слушание либо чтение сказки дает ребенку не только правильный образец речи, но и образец, модель поведения в той или иной ситуации. Поскольку народные сказки неразрывно связаны с мифологией, в них сохраняется принцип бинарных оппозиций, для которых характерен синонимизм «добро – зло», «прекрасное – безобразное». Исходя из этого, в сказках положительный герой всегда красив, а отрицательный – уродлив, либо наделяется какими-либо недостатками [2, с. 117]. Отсюда у ребенка начинают выстраиваться системы ценностных ориентаций.

Следует отметить, что более глубокое изучение фольклорного наследия белорусов указывает на то, что даже на уровне низшей мифологии у них были сохранены семейные ценности, проявляющиеся в заботе о супруге и детях, их защите [3; 4]. Кроме того, мифология и фольклор белорусов пронизаны темой защиты природы и неразрывной связи человека с ней.

Большую ценность в воспитании детей имеет декоративно-прикладное искусство. Ознакомление детей с данными произведениями пробуждает у них первые образные представления о Родине, о культуре народа, способствует воспитанию чувства прекрасного и вместе с тем усваиваются отличительные черты и элементы, которые способствуют формированию культурной идентичности ребенка. Также и в архитектуре сохраняются отличительные черты и элементы культуры и истории народа. Архитектурные памятники являются важными национальными сокровищами народа. Зачастую у восточных славян при общей схожести, произведения декоративно-прикладного искусства, иконографии, архитектуры, имеют свои уникальные черты, на которые необходимо обращать внимание детей [5. с. 104–106]. Сохранение культурного наследия народа, бережное к нему отношение – это акценты, на которые следует обращать внимание в рамках эстетического и патриотического воспитания детей.

Таким образом, правильно организованная работа по изучению народных традиций, развивающая фантазию и творчество детей, приобщение их к волшебному миру декоративно-прикладного искусства, радость творчества будут способствовать сохранению и укреплению социально-культурной идентичности нашего народа.

Список цитированных источников:

1. Пушкина, О.И. “Белорусские песни” П.А. Безсонова как источник реконструкции белорусской мифологии: Купала / О.И. Пушкина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 72-й Регион. науч. практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 фев. 2020 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – С. 279–282.
2. Пушкина, О.И. Использование сказок в процессе формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста / О.И. Пушкина // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – Вып. 12. – С. 117–119.
3. Пушкина, О.И. Представления белоруса о нечистой силе в исследованиях Е.А. Ляцкого / О.И. Пушкина // Віцебскі край: матэрыялы III Міжнар. нав.-практ. канф., прысвеч. 500-годдзю выдання беларускага кнігадрукавання, Віцебск, 23 лістап. 2017 г. / Галоўнае ўпраўленне ідэалагічнай работы, культуры і па справах моладзі Віцебскага аблвыканкама, ДУ «Віцебская абласная бібліятэка імя У.І. Леніна», Аддзел краязнаўчай літаратуры і бібліяграфіі, УК «Віцебскі абласны краязнаўчы музей», УА “Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”, Кафедра гісторыі Беларусі. – Мінск: Нацыянальная б-ка Беларусі, 2018. – Т. 3. – С. 197–201.
4. Пушкина, О.И. Уникальные черты низшей мифологии восточных славян в статье В.Н. Добровольского «Нечистая сила в народных верованиях» / О.И. Пушкина // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIII (70) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 15 февраля 2018 г.: в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – Т. 1. – С. 331–333.
5. Пушкина, О.И. Архетип Матери в мифорелигиозной картине мира восточных славян: монография / О.И. Пушкина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 139 с.

ПШЕНИЦЫНА ЛИДИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

БРЫНЗЯ ВАЛЕРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В настоящий момент проблема профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования приобретает особую актуальность, что связано с изменением образовательной парадигмы в обществе и необходимостью повышения качества образовательных услуг на всех ступенях, в том числе и на уровне дошкольного образования.

Указанная проблема раскрывается в работах российских (А.А. Майер, М.И. Лукьянова, О.А. Соломенникова, А.А. Печеркина, Е.Л. Умникова и др.) и белорусских исследователей (Л.Д. Глазырина, Н.Э. Власенко, Н.Г. Дубешко, Т.В. Поздеева и др.). Вместе с тем специфика

подготовки будущих педагогов дошкольного образования к успешному формированию основ культуры безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста средствами электронных образовательных ресурсов недостаточно рассмотрена исследователями, что актуализирует указанную проблему.

Цель статьи: рассмотрение возможностей развития у будущих педагогов дошкольного образования компетенций в разработке и применении электронных образовательных ресурсов, способствующих решению задач формирования основ культуры безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

Проблема формирования основ культуры безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста представлена в педагогических исследованиях российских ученых Н.Н. Авдеевой, К.Ю. Белой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной и др.

В Республике Беларусь указанная проблема нашла отражение в работах А. Л. Давидович, Т.Е. Загвоздкиной, Л.Е. Никоновой, Н.В. Литвиной, Е.И. Смолер и др. Авторами подчеркивается, что педагогам важно не только оберегать детей от опасностей, но и готовить их к встрече с возможными трудностями, формируя у воспитанников представления о наиболее опасных ситуациях, умения соблюдать меры предосторожности, использовать навыки безопасного поведения.

В этой связи с позиций компетентностного подхода важно углубить профессиональную подготовку будущих педагогических работников дошкольного образования, вооружив их дополнительными знаниями и умениями в области формирования у дошкольников сознательного и ответственного отношения к личной безопасности.

Важным средством в решении данной проблемы, на наш взгляд, является использование и разработка педагогическими работниками дошкольного образования электронных образовательных ресурсов (мультимедиа презентаций, дидактических компьютерных игр и др.).

Следует отметить, что необходимость разработки национальных электронных образовательных ресурсов и их внедрения как в образовательный процесс учреждений образования, так и в семье подчеркнута в Стратегии развития информатизации в Республике Беларусь на 2016–2022 годы [3].

Электронные образовательные ресурсы, по мнению современных исследователей, могут рассматриваться как эффективное средство формирования основ культуры безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста благодаря:

- предоставлению разнообразной информации как в фактографическом, так и в ассоциативном виде (М.М. Безруких и др.);
- развитию визуальной культуры, медиакомпетентности, познавательных процессов, диалогового взаимодействия со взрослыми, сверстниками (Е.А. Тупичкина и др.);
- обеспечению единства познания, творчества и игры (С.Л. Новоселова, Г.П. Петку и др.);
- наличия права выбора информации, самостоятельного взаимодействия с ней и дальнейшего творческого преобразования, и экспериментирования (Ю.М. Горвиц и др.).

Одним из наиболее популярных видов электронных образовательных ресурсов являются мультимедийные презентации, которые позволяют ребенку старшего дошкольного возраста представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией. Данный вид образовательных ресурсов, по мнению А.М. Вербенец, отличается интерактивностью, полисенсорностью, многофункциональностью [1, с. 7].

Таким образом, электронные образовательные ресурсы предоставляют ребенку дошкольного возраста новые возможности доступа к знаниям об источниках опасности в природе, социуме, быту и могут успешно применяться в образовательном процессе учреждений дошкольного образования при условии наличия у педагогов определенных компетенций в разработке и использовании указанных ресурсов.

В исследованиях А.К. Марковой показано, что развитие компетенций педагога является процессом, который отличается большим динамизмом и продолжается на протяжении всего профессионального пути [2].

В этой связи компетенции будущего специалиста дошкольного образования в формировании основ безопасной жизнедеятельности и составляющие ее компоненты (профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный) не развиваются сами по себе, а требуют создания и функционирования развивающей образовательной среды, в том числе с включением электронных образовательных ресурсов.

Развитие профессионально-деятельностного компонента педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования осуществляется через практико-ориентированную подготовку в процессе практических занятий и различных видов учебных практик на базах учреждений дошкольного образования, где студенты практикуются в организации целостного педагогического процесса с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций. Например, на практических занятиях по дисциплине «Теория и методика формирования основ безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста» студенты самостоятельно разрабатывают и применяют комплекс электронных образовательных ресурсов, включающий: серию мультимедиа презентаций «Знакомим детей с правилами безопасности»; а также комплекс дидактических компьютерных игр «В мире безопасных поступков».

Содержание разработанного комплекса электронных образовательных ресурсов соответствует компоненту «Безопасность жизнедеятельности» Учебной программы дошкольного образования (2022), в котором раскрываются задачи формирования у детей представлений об опасных ситуациях в быту, на улице, во дворе, в природе и т.д., нормах и правилах культуры поведения [4].

Будущими педагогами подготовлены видеоролики и виртуальные экскурсии с применением QR-кодов, которые содержат дополнительную информацию и позволяют в интересной для детей форме показать различные явления социальной и природной действительности, а также продемонстрировать способы безопасного поведения во всех сферах жизни воспитанников.

Так, для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с бытовыми, природными, техногенными и социальными опасностями студентами 4 курса факультета дошкольного образования БГПУ им. М. Танка создана серия обучающих видеороликов, три из которых – мультфильмы «Правила безопасности», «Не играй со спичками» и видеоролик «Сказка о безопасности. Как волчек Муцик учил зайку Симку» стали лауреатами Студенческого фестиваля образовательных видеороликов «Педагогические возможности информационных технологий», организованного в рамках Декады студенческой науки БГПУ (2022).

Результатом своей работы студенты – будущие педагоги считают положительное влияние информационно-коммуникационных технологий на формирование основ культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста:

- у детей появился интерес и выраженное эмоциональное отношение к соблюдению правил безопасного поведения в опасных ситуациях разного характера;
- углубились представления о способах безопасного поведения в быту, природе, на улице;
- сформировалась убежденность в необходимости применения правил безопасного поведения для защиты своего здоровья и жизни.

Важно отметить, что разработка и применение электронных образовательных ресурсов способствовала повышению компетенций будущих педагогов в формировании у детей представлений об опасностях, развитию у них способности к сопереживанию и сочувствию другим людям, проявлению эмоционального отклика на их внутреннее состояние, умения замечать эмоциональное неблагополучие окружающих людей, живых существ, реагировать на него (переживать, сочувствовать), предлагать свои варианты оказания помощи окружающим.

С целью формирования профессионально-содержательного компонента компетентности создаются условия для освоения студентами теоретических знаний и практических умений в области психологии, педагогики, теории и методики формирования основ безопасной жизнедеятельности, а также актуальных и инновационных знаний в области современных информационных технологий, организации социокультурной деятельности и др. Это позволяет студентам углубить свои знания в области основных понятий, касающихся проблемы безопасности жизнедеятельности, содержания работы дошкольного учреждения и семьи по формированию безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста, форм и методов образовательной работы учреждения дошкольного образования и семьи по формированию безопасного поведения детей дошкольного возраста, правил обеспечения безопасности детей в современных условиях, условий, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность детей дошкольного возраста.

Профессионально-личностный компонент педагогической компетентности базируется на культуре безопасности молодого специалиста как его способности создавать комфортную, безопасную среду обитания ребенка-дошкольника в детском саду и семье. С этой целью для студентов организуются разнообразные воспитательные мероприятия, способствующие развитию у будущих педагогов культуры профессионального общения, ознакомлению с лучшими образцами

педагогического мастерства, формирования ценностей здорового образа жизни. Значимую роль имеет также самостоятельное проведение студентами разнообразных досуговых мероприятий для детей дошкольного возраста с применением разработанных электронных образовательных ресурсов, центральным элементом которых является освоение правил и норм безопасного поведения, что позволяет значительно повысить уровень представлений и практических умений, которые в совокупности необходимы для формирования у ребенка осознанного безопасного поведения в различных условиях окружающего мира.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что развитие у будущих педагогов дошкольного образования компетенций в области разработки и применения электронных образовательных ресурсов с целью формирования основ культуры безопасности жизнедеятельности воспитанников должна рассматриваться с позиций компетентностного подхода в образовательной среде, создающей условия для проявления будущим специалистом своей индивидуальности в различных направлениях образовательной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Вербенец, А.М. Использование компьютерных технологий в развитии старших дошкольников: проблемы, этапы, методы / А.М. Вербенец // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 6. – С. 6–21.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Стратегия развития информатизации в Республике Беларусь на 2016–2022 годы: одобрено Постановлением коллегии Министерства связи и информатизации Республики Беларусь 30 сентября 2015 № 35 и утверждена на заседании Президиума Совета Министров (протокол от 03.11.2015 № 26). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.etalonline.by/document/?regnum=u215e2913>. – Дата доступа: 10.09. 2022.
4. Учебная программа дошкольного образования: (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 10.09. 2022.

СЕЧКО ОЛЬГА ИВАНОВНА

Республика Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Гарантия доступности образования молодежи на современном этапе развития общества обусловлена наличием специальных учреждений и организаций, осуществляющих процесс обучения. Формируемая ими современным индустриальном обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, регламентирующему объем получаемых знаний, обучения определенным навыкам и действиям, имеет определенную продолжительность по времени и основывается на принципах, которые должны соответствовать:

- а) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе.
- б) нормативным требованиям исполнения распространенных в обществе социальных ролей.

Имеется целенаправленно подготовленный персонал, созданная в определенном направлении образования система на основании учредительных документов, учебных планов, учебных предметов с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, дидактические материалы и техническое оборудование и т.д.

Все эти требования хорошо разработаны в современном образовательном пространстве и являются практически единственным признанным вариантом получения образования. Однако на современном этапе развития образовательной среды процессы индивидуализации обучения приобретают большее значение так как явно выделяется позиция каждого отдельного человека, который уже не может довольствоваться чужими примерами, подражанием им в своей деятельности. Цель статьи – рассмотрение возможности индивидуализации обучения как варианта неформального образования.

Потребность в индивидуальном обучении в системе школа-университет возникла в связи с все возрастающим разрывом между содержанием школьного образования и содержанием заданий централизованного тестирования. Для того, чтобы получить балл достаточный для продолжения образования в высших учебных учреждениях образования выпускники школ должны иметь не только более высокий уровень знаний, но и обладать более сложными умениями по сравнению со школьными.

Следовательно, массовое образование, классно-урочная система находятся в противоречии с осуществлением дифференциации обучения и индивидуального подхода к обучаемому. Справедливо будет заметить, что в педагогике существуют варианты дифференциации обучения: внешняя и внутренняя. Внешняя дифференциация предполагает деление обучающихся на постоянные группы по определенному признаку, например, профильные классы в школах и гимназиях, профили обучения в вузе. При этом дифференциация выражается в различии объема и содержания курса предмета для школьников, студентов разных факультетов, разных специальностей и специализаций одного и того же факультета, а также в различии уровня изучения отдельных модулей учебного, связанным с его углублением и конкретизацией.

Внутренняя дифференциация учитывает такие особенности обучающихся, как их мотивация, интересы, склонности, а также общеучебные умения и навыки, что приводит к организации и осуществляется в классе, группе посредством методических приемов: самостоятельной работы обучающихся по разноуровневым заданиям с учетом их психологических особенностей и индивидуальных потребностей. Идеальной формой внутренней дифференциации является индивидуализация обучения.

В некоторой степени усиление индивидуализации обучения осуществляется благодаря деятельности подготовительных курсов, факультетов доуниверситетского образования, курсов повышения квалификации, переподготовки. Фактически это элементы непрерывного образования, призванные помочь обучающимся в достижении поставленных целей. Система дидактических условий, учитывающих типологические особенности личности обучающегося, должна иметь соответствие целей, содержания образования, форм, методов, приемов и средства обучения данным условиям. Из самых эффективных и связанных с личным опытом обучаемых на подготовительных курсах, в группах факультета доуниверситетского образования (ИДО БГУ) используем так называемые неимитационные приемы. Как, например,

- 1) Проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция;
- 2) Эвристическая беседа;
- 3) Учебная и внеучебная дискуссия;
- 4) Самостоятельная работа с литературой;
- 5) Семинар;
- 6) Индивидуальные и групповые проекты
- 7) Учебные интеллектуальные игры

В существующей практике обучения слушателей на подготовительном отделении все чаще возникают проблемы, связанные с неоднородностью состава обучающихся в одной группе по степени сформированности коммуникативных компетенций владения предметом. Преподаватель вынужден учитывать недостаточный уровень знаний и умений, с которыми приходят некоторые слушатели на наш факультет. Достичь абсолютной однородности группы по составу невозможно в силу различных объективных причин.

Поэтому одной из актуальных проблем преподавания на факультете доуниверситетского образования является обучение в одной группе слушателей с разным уровнем подготовки. Эффективность учебной деятельности в разноуровневой группе может быть достигнута при условии сочетания и правильного использования индивидуальной, парной и групповой форм работы. В этом случае имеет место приоритетность результатов обратной связи для коррекции уровня обученности абитуриента.

Однако не всегда учреждения формального образования (школы, вузы, ССУО) могут обеспечить полную поскольку вся деятельность основывается на работе в малых группах, по утвержденным государственным программам, учебным планам, графикам занятий. В последнее время в связи с большим разрывом между уровнем школьного образования и требованиями централизованного тестирования все большую популярность набирает репетиторство как элемент неформального образования, практически неподверженного контролю государства.

Неформальное обучение, по существу, охватывает всякое обучение, которое направлено на точную, но при этом свободно избранную цель, учитывающую социальный контекст, при этом главная или единственная деятельность неформального обучения не заключается в школьном или профессиональном обучении. Исходя из расширения его конкретного содержания, неформальное обучение покрывает практически все действия, не направленные на получение диплома или признанного свидетельства об окончании, происходящие за рамками запланированного школьного или профессиональным обучением контекста.

Актуальность разработки проблемы неформального образования и учета его результатов наравне с результатами формального образования в последнее время значительно возросла в связи с развитием идей непрерывного образования.

Недавно появился термин «образование шириною в жизнь» (lifewide learning), который акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм – формальное, неформальное и информальное. Он указывает нам на то, что обучение может быть одновременно приятным и полезным и происходить как в образовательной организации, так и в семье, в компании друзей, на рабочем месте или в клубе по интересам.

Обобщение результатов анализа международного опыта неформального образования позволило не только выявить связь понятия «неформальное образование» с дискурсом образования на протяжении жизни, но и определить его некоторые субъектные характеристики:

- ориентация на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения;
- озабоченность в отношении конкретных категорий лиц;
- отсутствие принудительного характера, обоснованность на собственной мотивации людей;
- высокий личностный смысл обучения;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной личной жизни, а также успешного участия в общественной и трудовой жизни;
- обеспечение возможности лучше понимать и, если необходимо, изменять окружающую социальную структуру;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;

Индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализуется и за счёт собственной активности обучаемых: чтение, посещение учреждений культуры, библиотек, использование возможностей ИТ.

Список цитированных источников:

1. Василевская Е.И. Содержательно-деятельностные аспекты развития мотивации к изучению химии. / О.И. Сечко, Е.И. Василевская // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе»: сб. науч. ст. под ред. Е.Я. Аршанского. – Витебск, 2016. – 344 с.

2. Сечко, О.И. Индивидуализация обучения в процессе формального образования / О.И. Сечко, А.Г. Пацеева // «Непрерывная система образования «Школа – Университет». Инновации и перспективы»: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 31 октября – 1 ноября 2019 г., БНТУ, редкол. О.К. Гусев [и др.]. – Минск.: БНТУ, 2019. – 340 с.

СЛЕПЦОВА ЛЮДМИЛА ЮРЬЕВНА

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Проблема культуры взаимоотношений и культуры общения приобретает особую значимость и актуальность на современном этапе развития общества, претерпевающего процесс преобразований и обострения социальных противоречий.

Особый психологический феномен, развивающуюся систему представляют взаимоотношения преподавателя и студентов, «компонентами которого являются: 1) мотивационный

(интерес к партнёру и потребность в отношениях с ним); 2) когнитивный (восприятие и оценка другого, рефлексия отношений и осознание их трудностей, представление об оптимальных взаимоотношениях); 3) эмоциональный (удовлетворенность отношениями, чувство психологической защищенности, комфортности или напряженности, тревожности); 4) поведенческий (тип взаимоотношений и стиль педагогического общения, способ поведения в конфликтной ситуации; средства коррекции взаимоотношений и взаимовлияние)» [1, с. 32].

Цель статьи – рассмотрение возможностей курса «Основы педагогики» по формированию культуры взаимоотношений преподавателя и студентов.

Проблема подготовки личности к позитивному общению и эффективным взаимоотношениям, соответствующим современной жизни, становится важнейшим направлением научных исследований учеными ведущих стран мирового сообщества (Дж. Гилфорд, К. Леви-Стросс, А. Маслоу, Ж. Пиаже, Р. Селман и др.). В отечественной педагогике сегодня плодотворно разрабатываются различные аспекты проблемы межличностного взаимодействия, в частности: взаимодействие в коллективах различного типа (Б.З. Вульф, И.П. Иванов, Т.Н. Мальковская), взаимодействие обучающихся различных возрастных групп (Г.М. Андреева, А.А. Люблинская, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман), проблемы учебного взаимодействия (Б.П. Ананьев, В.С. Григорьев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина и др.).

Те или иные аспекты проблемы выстраивания взаимоотношений, общения и формирования его культуры в своих трудах затрагивали и отечественные, и зарубежные педагоги (Ш.А. Амонашвили, Ф.П. Каптерев, Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.).

Причины сложных взаимоотношений субъектов образовательного процесса учреждения высшего образования (далее – УВО), проявляющиеся в агрессивном поведении обучающихся, изучают современные отечественные и зарубежные исследователи (Л. Берковец, Л.И. Дмитриева, Ю.А. Конев, Л.Н. Цыганова, И.Ю. Фурманова и др.). Отмечается, что пришедшие в УВО по «экзистенциальному принуждению» абитуриенты впоследствии имеют низкую познавательную мотивацию и ориентированы на формальное обучение [2, с. 28]. Они фрустрируются высокими требованиями учреждения высшего образования, балльно-рейтинговой оценкой образовательных результатов, которая причащает обучающегося жить в условиях высокой профессиональной конкуренции. У отдельных студентов совокупность данных факторов провоцирует агрессивные формы поведения.

Мы хотели бы в комплексе фундаментальных мер по решению данной проблемы особо подчеркнуть важность: а) процесса гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса; б) специальной психолого-педагогической подготовки преподавателя УВО.

Одна из важнейших задач, объединяющая и педагогов, и психологов – профилактика агрессивного поведения. Мы осознаём, что «для большинства людей нормально и естественно испытывать агрессию, поскольку она является видовой характеристикой. Нельзя запретить или искоренить агрессивные импульсы» [1, с. 33–34]. Однако, по нашему убеждению, необходимо и возможно предотвратить деструктивные агрессивные действия.

Студенческая молодежь изначально включена в определенную систему связей, сложившихся между людьми различных интерсоциальных групп, и они оказывают определяющее влияние на формирование взаимоотношений. В этих условиях «необходима социальная подготовка молодого человека к полноценному взаимодействию на основе развития у него культуры общения» [4, с. 53]. Ответственность, в этой связи, возлагается на педагогический коллектив учреждения высшего образования – ведущий центр развития образования в регионе.

В компетенциях преподавателя высшей школы вполне возможно выделить те направления деятельности, которые в опосредованном виде могут способствовать формированию у обучающихся навыков управления агрессией и, в конечном счёте, формированию культуры взаимоотношений.

Проблема формирования отношений «преподаватель-студент» рассматривается нами как важнейшая нравственная проблема в педагогике. И мы, рассматривая формирование нравственных отношений с методологических позиций, отдаём предпочтение в процессе обучения диалоговой форме взаимодействия, включающей этический, сенсорный, интеллектуальный и прагматический компоненты.

По нашему мнению, в ходе преподавания педагогических дисциплин («Основ педагогики», в частности) решение данной задачи возможно именно на основе принципа диалогизма

в обучении. Как минимум, в трёх аспектах он может пониматься: «во-первых, как большой диалог образов культуры, воплощенных в её великих творениях; во-вторых, как проблема общения людей в такой форме, когда голос каждого человека является насущным для всех; в-третьих, как проблема диалогического мышления» [2, с. 43]. Для нас отправной точкой в деловом общении со студентами стала вторая позиция. Через все формы учебной работы с нашими студентами она проходит методически красной линией. Формирование культуры взаимоотношений обучающихся предполагает с нашей стороны: дальнейшее развитие учебного сотрудничества, гармонизацию отношений в конфликтных ситуациях (проигрывание ролевых позиций), рефлексию студентами нравственных основ культуры взаимоотношений «(взаимопомощь – эгоцентризм, дружелюбие – недоброежелательность, внимательность – безразличие, заботливость – неопределенность; степень индивидуальности и оригинальности в межличностных контекстах; уровень произвольности и самоконтроля и т.д.)» [3, с. 37].

Остановимся на некоторых педагогических подходах, которые мы используем в работе со студентами с целью научить слушать, слышать и понимать друг друга, а значит – становиться толерантнее к позиции, отличной от собственной.

В ходе самого первого знакомства со студентами, не сразу приступая к содержанию занятия, мы кратко знакомимся с обучающимися: рассказываем о себе, своих научных интересах, отвечаем на вопросы студентов; предоставляем возможность и молодым людям рассказать о себе, об уже возможном соприкосновении с педагогической наукой, о запросах к учебной дисциплине. Мы замечаем, что при этом сразу «включаются эмоции», устанавливается диалог, в котором студенты ощущают себя услышанными, чувствуют со стороны преподавателя подлинный интерес к себе.

В традициях наших лекций – учебный диалог. Постепенно студенты привыкают к возможности диалога на лекции, а также к тому, что их точка зрения важна и ценна для преподавателя.

Мы убедились, что постоянное, даже дозированное обращение к учебному диалогу не только способствует развитию познавательной активности, но, прежде всего, формирует психологически тесную, заинтересованную атмосферу в аудитории. В ходе лекции мы обращаемся с вопросами к студентам, организуя проблемную ситуацию и учебную дискуссию (по заранее оговоренным правилам), а на семинарах и практических занятиях эти навыки закрепляются. По нашему убеждению, самое сложное в создании учебной дискуссии – найти эмоционально-яркий, неоднозначный материал для обсуждения. И здесь нам на помощь приходит искусство (произведения художественной литературы, живописи, кинематографии и т.д.).

Работе с произведениями выдающихся мыслителей, писателей, педагогов, в числе которых – Ф. Рабле, Э. Роттердамский, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др., мы отводим особую роль в процессе формирования общей культуры и профессиональных знаний обучающихся. Студент-читатель имеет возможность не только определить образовательно-вспомогательные задачи и проблемы, но и вдохновиться языком мастера, его меткостью и остроумием в процессе ведения незримого диалога пластов культуры. И очень важно, чтобы, столкнувшись с ситуацией непонимания далекого автора, молодой человек не обесценивал его творчество, а, наоборот, попытался воссоздать, интеллектуально и эмоционально реконструировать историческую эпоху и проникнуть в конкретную ситуацию, судьбу, проблему. Очень ценен факт накопления студентом опыта продвижения от непонимания к постижению субъективно далекого феномена, ведь «мы равны тем, кого понимаем» [1, с. 69].

Методический прием поддержания при обучении интеллектуального фона ввел в дидактику В.А. Сухомлинский. И на занятиях (лекционных, семинарских, практических) собственным опытом интеллектуально-эстетических переживаний мы делимся со студентами, совместно размышляя о красоте и глубине обсуждаемых идей.

В ходе семинарских и практических занятий сохраняем стиль работы, принятый на лекциях, учим рецензированию выступления товарища. Для первокурсников разработан план составления рецензии с комментариями, в виде психологических правил учебного диалога: личное общение по имени, правило «глаза – в глаза», первоначальная позитивная оценка деятельности, а затем – замечания, пожелания и т.д.

Безусловно, умение дать собственную аргументированную оценку докладчику или группе студентов формируется постепенно. Мы акцентируем внимание рецензентов на том, что понравилось

лично им, что их взволновало, встревожило, не понравилось, удивило и т.д. Именно это учебное умение «подтягивает» аудиторию, воспитывает уважение к чужой точке зрения. А со временем студенты вырабатывают свой собственный стиль рецензирования («хирург», «дипломат», «аналитик», «оптимист» и т.д.), хотя часть аудитории всё-таки с трудом обретает это умение.

Формирование поведенческого компонента достигается такими формами и методами, как:

– семинар – проблемные ситуации, которые могут возникать при взаимодействии в студенческой аудитории с представителями различных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов;

– упражнения («Превращения», «Я – высказывание, Ты - высказывание»), направленные на развитие трёх сторон взаимодействия и общения (коммуникация, интеракция, перцепция).

Применение указанных выше форм и методов способствует формированию и проявлению позитивного взаимодействия обучающихся в сотрудничестве («чувств партнера», умении принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других).

Таким образом, мы, раскрыв лишь некоторые подходы к проведению занятий по основам педагогики в учреждении высшего образования, осветили возможности этой учебной дисциплины, что в совокупности может способствовать формированию культуры взаимоотношений преподавателя и студентов.

Список цитированных источников:

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

2. Берковец, Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковец. – М.: Академия, 2001. – 512 с.

3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

4. Комаров, В.П. Воспитание культуры общения студентов университета / В.П. Комаров // Вестн. ОГУ. – Т. 1, № 1. – Оренбург: ОГУ, 2006. – С. 53–56.

СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ ЮЛИЯНА САМСОНОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА СРЕДСТВАМИ КИНОИСКУССТВА

Методическая культура педагога проявляется в основных видах его профессионально-педагогической деятельности: обучающей, воспитательной, проектировочной, научно-исследовательской и т.д. В философской, историко-педагогической и психолого-педагогической литературе методическую культуру рассматривают как интегративную характеристику и как меру, способ творческой самореализации в разнообразных видах деятельности (передача знаний, организация процесса обучения, создание условий для полноценного общения).

По мнению Т.Э. Кочарян, методическая культура является важнейшим элементом педагогической культуры и формируется на базе как педагогической, так и общей культуры, а также на базе овладения системой знаний, в частности научно-теоретических основ преподаваемой дисциплины; основ психолого-педагогической науки; методики преподавания; основных идей и технологий мастеров педагогического труда; основных социальных запросов и требований общества к образованию [1].

Высокий уровень методической культуры достигается только в том случае, если воспитателю (учителю, педагогу) свойственны такие качества личности, как творческая самостоятельность, самоорганизация, возможность самообучения, а также соответствующие способности – когнитивные, дидактические, организационно-аналитические и личностные.

Существует достаточно много определений понятия «методическая культура» (Э.Г. Азимов, И.Н. Артемьева, Т.Н. Бережная, М.Ф. Гильмуллин, А.П. Карачевцева, Л.А. Плеханова, В.П. Сергеева, А.Н. Щукин и т.д.). Обратим внимание на позицию В.А. Дегальцевой, которая рассматривает методическую культуру, как личностное образование, включающее эмоционально-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. В рамках данной статьи рассмотрим когнитивный компонент, который включает позиции осведомленности в области

современных достижений психологии и педагогики, теории и методики обучения, общих и частных вопросов конкретной предметной области. Когнитивный компонент охватывает:

– знаниевую сторону методической культуры, отражающую имеющиеся достижения в области интерактивных методов и технологий профессионального обучения, способах решения профессиональных педагогических задач;

– общие и частные вопросы конкретной профессионально-педагогической области;

– развитую способность к постоянному анализу, оцениванию, быстрому формированию многоаспектных ассоциативных информационных мотивов, лежащих в основе постоянного активного саморазвития [2].

Одним из возможных решений профессиональных педагогических задач является использование мультимедийных технологий, в частности, создание контекстных видеофрагментов из известных кинофильмов. Цель данной статьи – представить высказывания киногоeroев об искусстве, музыке и живописи, способствующих формированию художественной картины мира у обучаемых.

Методическую культуру педагога целесообразно рассматривать в контексте его общекультурной компетентности с позиции общей культуры и профессиональной культуры, обусловленной опытом освоения культурного пространства и спецификой преподаваемого предмета.

Определяя понятие «общекультурная компетентность учителя» как интегративное качество личности, обеспечивающее единство общей и педагогической культуры, отметим важное значение приобщения учащихся к культурному контексту преподаваемого предмета. Общекультурную компетентность учителя можно представить следующими структурными компонентами: ценностно-мотивационным, когнитивно-информационным, культурно-мировоззренческим и профессионально-контекстным [3].

Рассмотрим одно из направлений когнитивно-информационного компонента, направленного на формирование художественной картины мира в рамках интеграции содержания учебных дисциплин с литературой, музыкой, изобразительным искусством на примере использования фрагментов известных кинофильмов. Не акцентируя внимание на конкретную предметную область, выделим триаду «со-знание, со-творчество и со-переживание» как основополагающую позицию восприятия предлагаемых видеоконтентов.

Обратимся к первой серии известного телефильма «Знакомство», созданного на киностудии «Ленфильм» по заказу Гостелерадио СССР в 1979 году режиссёром И. Масленниковым по мотивам произведений Артура Конан Дойла «Этюд в багровых тонах» и «Пёстрая лента». Общаясь с Шерлоком Холмсом (актер В. Ливанов), доктор Ватсон (актер В. Соломин) произносит замечательные слова: «Как ужасно было бы жить в мире, где не с кем было бы поговорить о поэзии, о живописи, где каждый знает только то, что ему нужно для дела» (11:45 – 12:07). И так, военный врач Джон Хэммиш Ватсон в своей собственности имеет картины известных художников. Герои художественного фильма «Место встречи изменить нельзя» (режиссёр С. Говорухин, Одесская киностудия, 1978–1979) прекрасно играют на фортепиано: оперуполномоченный оперативной бригады отдела по борьбе с бандитизмом МУРа В. Шарапов (актер В. Конкин) и капитан милиции, начальник отдела борьбы с бандитизмом Г. Жеглов (актер В. Высоцкий). Радистка Кэтрин Кин (артистка Е. Градова) из советского 12-серийного художественного телефильма Т. Лиозновой «Семнадцать мгновений весны» также умела играть на фортепиано. Этот список можно было бы продолжить, но отметим, что образованность в сфере культуры и искусства являлась особенностью не только советского воспитания.

В пятой серии «Бен Джойс» известного многосерийного телевизионного приключенческого фильма С. Говорухина по мотивам романа Ж. Верна «Дети капитана Гранта», снятого на Одесской киностудии (СССР) и студии «Бояна» (Болгария) в 1985 году, Жюль Верн (актер В. Смирнов) отвечает на вопросы журналистов (3:39 – 5:29). Следует уточнить, что в кинофильме переплетаются две сюжетные линии: первая – биографические сведения о писателе и истории создания романа, вторая – непосредственно сюжет.

Итак, Жюль Верн считал, что его книги скоро забудут. Он объяснял это тем, что люди стремятся жить в свое удовольствие и их все меньше интересует литература, основанная на моральных принципах. А основную задачу своего творчества писатель видел в преобразовании мира: рисуя картину мира, в котором живет человек, он призывал читателей задуматься о его совершенстве. По мнению Ж. Верна, человечество обязано общими силами улучшить и переустроить этот мир. Писатель предрекал то время, когда достижения науки превзойдут силу

воображения – люди построят летательные аппараты тяжелее воздуха, подводные корабли, движимые электричеством, найдут средство уничтожать целые армии независимо от расстояния. Ведь научные достижения безразличны к добру и злу. Поэтому успехи науки не должны ни в коей мере обгонять совершенствование нравов, иначе наука станет очень опасной.

XXI век внес свои мелодраматические оттенки в спор учителя английского языка и литературы Джека Маркуса (актер К. Оуэн) и известной художницы Дины Дель Санто (актриса Ж. Бинош), которая хочет работать в частной школе преподавателем. Герои пытаются выяснить, что сильнее: слово или картина. Трейлер «Любовь в словах и картинках» (2013 год, США, Канада, Австралия) режиссера Ф. Скеписи раскрывает взаимоотношения людей как вид искусства. И слова Дины о предназначении картин, созданных художниками, как нельзя лучше раскрывают художественную картину мира; «Если бы наши чувства и сознание были в гармонии с природой, если бы мы могли общаться и понимать друг друга, тогда живопись была бы не нужна. И все были бы художниками, потому что мы единое целое».

Безусловно, заслуживают внимания фразы героев различных кинофильмов о сущности искусства, музыки и живописи (табл.).

Таблица – Высказывания киногероев об искусстве, музыке и живописи

№	Цитата	Фильм	Режиссер	Метраж
Искусство				
1	Искусство – это проверенное временем красота и изящество. Вечная красота. Вот настоящее искусство.	Мультфильм «Наруто: Ураганные хроники» (2 сезон, 19 серия; 1999 год, Япония)	Х. Датэ	11:27 – 11:41
2	В нашем светлом мире до сих пор присутствуют предметы, способные пробудить в вас эмоции, способные вернуть нас к прежней саморазрушительной жизни. Эти предметы объединяются понятием «искусство».	«Эквилибриум» (2002 год, США)	К. Уиммер	22:38 – 22:54
3	Плохое искусство более трагически прекрасно, чем хорошее, потому что в нем запечатлена человеческая ошибка.	«Останься» (2005 год, США)	М. Форстер	22:55 – 24:04
4	Искусство не знает границ, оно говорит на всех языках.	«Рождественский коттедж» (2008 год, США)	М. Кампус	22:02 – 22:07
Музыка				
5	– Знаешь, когда люди поют? – Когда нет слуха и голоса? – Когда они счастливы!	«Ирония судьбы или с лёгким паром» (1975 год, СССР)	Э. Рязанов	12:30 – 12:36
6	Убийцы! ... Посмотрите на себя! ... Вы отняли у меня всё! Я музыкант. Вы отняли мою скрипку, отняли мою душу.	«Пианист» (2002 год, Франция, Польша, Великобритания, Германия)	Р. Полански	2:18:15 – 2:18:22
7	Музыка – это напоминание Бога о том, что в мире есть что-то поважнее тебя. Гармоническая связь между всем сущим на этой земле, даже звёздами.	«Август Раш» (2007 год, США)	К. Шеридан	38:15 – 38:28
8	– Ты любишь музыку? – А ты любишь дышать?	«Это очень забавная история» (2010 год, США)	А. Боден, Р. Флек	1:24:43 – 1:24:47
9	Если под музыку не танцуют – это не музыка. – Скажите, Дрисс, как вы думаете, почему людей тянет к искусству? – Может, потому что это прибыльно? – Нет, это единственный способ оставить след на земле.	«1+1 / Неприкасаемые» (2011 год, Франция)	О. Накаш, Э. Толедано	1:09:48-1:09:57 32:10

Живопись				
10	– Тулуз! А сколько стоит портрет? – Смотря кто его писал. – А если ты писал? – Этого я не знаю. – Зачем тогда это? – Триста лет назад человек по имени Да Винчи написал портрет женщины. Ее муж отказался платить за него. Сегодня он висит в Лувре и ни у одного человека в мире не хватит денег, чтобы его купить.	«Мулен Руж» (1952 год, Великобритания)	Д. Хьюстон	40:01 – 40:09
11	Одна картина способна изменить жизни. Ты можешь показать людям их душу.	«Рождественский коттедж» (2008 год, США)	М. Кампус	22:17 – 22:25
12	Мои полотна созданы из моих достоинств и недостатков.	«Ван Гог. На пороге вечности» (2018 год, Франция)	Д. Шнабель	1:18:40 – 1:18:53

Знакомство обучающихся с представленными фрагментами кинофильмов, на наш взгляд, предполагает проявление заинтересованности к их полноценному просмотру. Ведь киногерои обладают определенными научными и культурными интересами, учатся или работают в различных областях. А использование кинофрагментов в контексте проведения уроков по различным учебным дисциплинам и внеклассных мероприятий позволит расширить кругозор обучаемых и, соответственно, повлияет на дальнейшее формирование художественной картины мира в целом.

Список цитированных источников:

1. Кочарян, Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
2. Дегальцева, В.А. К вопросу о методической культуре преподавателя вуза / В.А. Дегальцева // Наука и мир: Международный научный журнал. – 2014 – Т 2, № 10(14). – Волгоград: Изд-во «Научное обозрение». – С. 51–53.
3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Общекультурная компетентность педагога: дефиниция и структура понятия / Ю.С. Сусед-Виличинская // Вестн. ВГУ имени П.М. Машерова. – 2021. – № 2(111). – С. 85–97.

СУЩЕНКО ОЛЬГА ГРИГОРЬЕВНА

Луганск, Луганский государственный педагогический университет

ПЕДАГОГИКА ПОНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Стремительная динамика социально-экономического, социокультурного, информационного, технологического развития современного общества охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образовательную. Для современного информационного общества чрезвычайно важно, чтобы его граждане были способны проявлять самостоятельность и активность в различных видах деятельности, критичность мышления; гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, принимать решения, грамотно работать с информацией, что требует существенных изменений в подходах к образованию, поскольку именно оно играет особую роль в определении перспектив развития общества. Если развить эту мысль в контексте проблем самого образования, то можно сделать вывод, что, не смотря на определенное доминирование в обществе знаниевой модели обучения, образовательный процесс не может основываться лишь на прагматических мотивациях, а должен учитывать его ценностно-смысловую составляющую, объединяющую когнитивные и эмоционально-нравственные компоненты педагогического процесса. Цель статьи – рассмотрение педагогики понимания в контексте инновационной образовательной практики.

Отметим, что образование как социально обусловленный процесс основывается на объективно существующих противоречиях, которые при соответствующих условиях становятся его движущими силами. Именно противоречиями образовательного процесса обусловлены инновации, происходящие в нем, которые в соответствии с требованиями времени стали неотъемлемой частью общественного развития. В таком контексте инновации в образовании служат смыслопорождающим фактором интеграции науки и образования, что содействует внедрению научных достижений в образование и его развитию. Инновации направлены на социально-педагогические преобразования; совершенствование образовательного процесса в плане его интерактивности; формирование нового содержания образования и систем оценивания качества результатов; проектирование новых информационно-коммуникационных технологий, развивающей образовательной среды и др.

Обобщая точки зрения исследователей в области педагогической инноватики, в частности Э.Ф. Зеера, С.А. Новоселова, Э.Э. Сыманюка [1; 2], можно сделать вывод, что под инновационной деятельностью в образовании понимается педагогическая деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок в новый или усовершенствованный педагогический продукт (образовательный процесс, содержание образования, критерии оценивания учебных достижений и др.). Исходя из этого, педагогическую инновацию можно рассматривать как результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие, нравственные и другие аспекты. Анализируя вектор развития современной образовательной практики, можно заметить, что традиционная система образования с педагогом, транслирующим истину, уходит в прошлое. Сегодня все более активно используется обучение в сотрудничестве, которое выдвигает на ведущие позиции проблемный, проектный и другие интерактивные методы обучения. На смену устоявшейся, традиционной парадигме знаний приходит знание интерпретативное, т. е. приобретает важность не только сам научный факт, но и поиск скрытого в нем ценностно-значимого смысла, что подтверждает вхождение в дискурсивное поле герменевтики как специфической методологии исследования феноменов культуры, одним из которых является и образование. В этой связи следует отметить, что профессиональная педагогическая деятельность является герменевтической по своей природе, поскольку в любом ее виде обязательно присутствуют текст, диалог, истолкование, интерпретация, смыслопорождение, стремление к достижению понимания и взаимопонимания [3].

На современном этапе активного обновления педагогической теории и развития образовательной практики продолжает обостряться общенаучная проблема понимания, затрагивающая интересы всех участников образовательного процесса: педагогов-практиков, школьников, родителей, психологов, управленцев, авторов учебников и др. Именно потому такой востребованной становится сегодня педагогическая герменевтика - направление в рамках методологии познания феноменов гуманитарной культуры как теория и практика понимания и интерпретации педагогической действительности с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт субъекта.

На необходимость обращения современной педагогической теории и практики к герменевтике указывают многие исследователи, в частности А.Ф. Закирова [3], аргументируя это тем, что реализация на практике гуманистической концепции образования у многих педагогов парадоксально сочетается со стремлением опираться на смысловые трафареты, готовые мыслительные конструкции (так называемое «внедрение педагогических технологий»), что не всегда позволяет интерпретировать уникальные педагогические факты в контексте выработанных классической наукой обобщающих категорий и моделей деятельности.

Инновационные процессы в образовании, как и любые социально-культурные перемены, сопровождаются изменением семиотических систем, а с точки зрения герменевтики, язык является важнейшим фактором смыслообразования. Таким образом, для педагогов особую актуальность приобретает специальное изучение взаимовлияний внутреннего содержания педагогики и ее языка как активной формы интерпретации педагогического знания. Иными словами, на современном этапе развития общества, связанном с поиском и осмыслением новых идеалов, возникает и необходимость в пересмотре накопленных педагогических знаний с позиций их ценностной значимости, порождения новых смыслов.

В этом контексте важнейшим аспектом педагогического взаимодействия учителя и ученика становится формирование способности понимания позиции другого человека, ценностных

ориентаций и смыслов, что позволит осуществлять конструктивный диалог. Такой подход к образовательной деятельности безусловно требует и переосмысления сложившейся практики профессиональной педагогической подготовки, понимания внутренних психологических механизмов организации образовательного процесса на основе освоения нового опыта, новых ценностных ориентиров профессиональной деятельности, основанных на использовании идей гуманистической педагогики, в частности педагогики понимания и рефлексивной педагогики.

Обобщение позиций исследователей [1; 2; 3; 6] в области педагогической инноватики и профессиональной подготовки показывает, что в гуманистической модели образования наблюдается смещение акцентов с когнитивного контекста на личностный, когда знание приобретает для субъекта смысловую окрашенность и ценностное отношение. В этом контексте особое значение имеет категория понимания как одна из характеристик нового педагогического мышления, когда в процессе диалога учителя и ученика происходит переход образовательной ситуации на язык внутренней речи, обнаружение смыслов и рождение новых во взаимодействии с другим. Поэтому с позиций культурологического подхода «понимание» невозможно ограничить узкокогнитивными целями. По мнению Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской [4], следует иметь в виду, что в новой парадигме образования воспитание и обучение должны стать понимающими не в смысле требований, предъявляемых к мышлению обучающегося, а в смысле нормы поведения педагога в его взаимодействии и диалоге с учащимся как отражение в действии ценностей принятия другого человека и сотрудничества с ним. В этом плане педагогическое понимание можно рассматривать как один из ведущих принципов нового педагогического мышления, реализация которого предполагает трансляцию образовательной ситуации на язык внутренней речи, выявление смыслового контекста во взаимодействии с Другим.

Исследователи, занимающиеся разработкой проблем в области педагогической герменевтики, в частности А.Ф. Закирова [3], Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская [4] рассматривают понимание в нескольких аспектах: как создание чувственного опыта; выявление общего замысла, идеи, смыслов; толкование и постижение текста, другого человека. Иными словами, можно сказать, что данная категория обладает полифункциональностью, которая на практике выступает и как способ, и как процесс и результат; как образ, отношение к миру и др.

В одной из наших предыдущих публикаций по заявленной проблеме [5] было отмечено, что фундаментальной теоретической основой понимания являются положения о диалоговом и знаковом характере культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Ю.М. Лотман и др.); о понимании текста как знаковой системы (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, М.К. Мамардашвили, М. Хайдеггер и др.); о коммуникации, мышлении и социальной перцепции (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, В. Франкл и др.).

Как показывает анализ характера и особенностей профессиональной педагогической деятельности, она содержательно разворачивается в единстве трех взаимосвязанных полей понимания – предметного, понятийного и смыслового. Таким образом, логика взаимодействия педагога и обучающегося последовательно проходит через предметное поле, где важно достижение когнитивного аспекта понимания, что достигается посредством объяснения. Ядром понятийного (логического) поля является понимание отношений между понятиями и фактами посредством выстраивания последовательности логических суждений. Смысловое поле в этой последовательности можно рассматривать как своеобразный источник рождения отношений между участниками образовательного процесса. Оно, по сути, служит системообразующим фактором взаимодействия остальных полей понимания, отражая субъектное диалогическое начало [6].

Однако, не смотря на признание значимости идей педагогической герменевтики в образовательной практике, в современной научной литературе, посвященной исследованиям качества профессиональной подготовки учителя начальных классов, подчеркивается, что его нельзя признать достаточным в силу преобладания традиционного «знаниевого» подхода, положенного в основу формирования теоретических компетенций. Как свидетельствует практика, слишком теоретизированное, лишенное эмоционально-чувственной окрашенности восприятие предметного содержания снижает эффективность профессиональной подготовки будущего учителя, создает предпосылки для формирования стереотипных алгоритмов решения педагогических задач, и мешает перестройке моделей профессиональной деятельности и отношений с учетом ценностных смыслов гуманистической педагогики. Принципиальное отличие «знаниевой» педагогики, идущей от фактологического, нормативного знания, от «понимающей» педагогики заключается

в способности учителя постичь внутреннюю взаимосвязь рассматриваемых явлений, их причинно-следственные отношения, раскрывающие многообразие личности ребенка, его внутренний мир и отношение к окружающему. Поэтому формирование и развитие позиции будущего учителя, ориентированного на постижение глубин понимания в диалогическом взаимодействии с обучающимися, возможно, с нашей точки зрения, при организации профессиональной подготовки на основе рефлексивного и герменевтического подходов, что позволяет актуализировать собственные способности к пониманию как высшему уровню познавательного процесса, повышению общего уровня методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия. В этом контексте существенное значение имеет создание ситуаций понимания текстов (учебных, научных, художественных и др.), посредством нахождения в них педагогического смыслового содержания и последующим его рефлексированием в процессе диалога. Однако, следует отметить, что не всякий текст, включенный в образовательную ситуацию, может становиться педагогическим явлением. Педагогическим тот или иной текст делают в совместной работе учитель и ученик, понимая и последовательно раскрывая его образовательные возможности посредством рефлексии. Вслед за другими исследователями, в частности А.А. Бизяевой [7] и Л.Ф. Вязниковой [8] мы рассматриваем рефлексивность в совместной деятельности и коммуникации как социальный феномен, поскольку выход в позицию «над» и «извне» позволяет субъектам взаимодействия не только прогнозировать действия друг друга, но и корректировать свои собственные, проникать в глубины взаимопонимания.

Анализ научных публикаций, посвященных различным аспектам профессиональной педагогической подготовки, свидетельствует о значимости рефлексии переживания как механизма смыслопорождения, в т.ч. профессионального, что способствует конструктивному взаимодействию преподавателя и студента в полях понимания и позволяет достичь максимальной эмоциональной включенности в процесс. Исследования в области гуманистической педагогики и наш собственный опыт профессиональной подготовки подтверждают, что новые ценностные смыслы открываются лишь на пути преодоления рационализма и реконструкции глубинных слоев самосознания каждого из участников в процессе диалога, где понимание рассматривается как создание нового чувственного опыта, нахождение общего замысла, анализ ситуации прогностического типа («что было бы, если...»). Иными словами, имеет место полифункциональность понимания, которое на практике выступает в различных аспектах: как способ решения проблемы, процесс, результат, отношение к миру и в целом – как способ бытия человека.

В контексте изложенного выше полагаем, что реализация идей педагогики понимания в процессе подготовки будущего учителя начальной школы очень важна для слома устоявшихся стереотипов организации педагогической деятельности, поэтому большинство практических занятий пронизаны различными видами рефлексии. Опора на эмоционально-чувственную сферу, как более «тонкую материю», позволяет осуществлять взаимодействие с обучающимися на более высоком уровне, получать живой отклик аудитории, увлекая совместным поиском новых смыслов и глубин понимания теоретических положений, идя от реальной практики и совершая затем новое восхождение к вершинам теории. Таким образом, рождается «живое» знание, являющееся более прочным, поскольку оно прошло через различные уровни понимания и осознания, а не только в процессе работы интеллекта и памяти.

Все аспекты рефлексивной учебной деятельности наиболее ярко проявляются в контексте апробированных нами рефлексивных семинаров. В качестве иллюстрации можем привести пример такого семинара на тему: «Барьеры педагогического понимания» в ходе изучения учебной дисциплины «Рефлексивная педагогика» (магистерская программа «Начальное образование»). В начале занятия студенты объединяются в микрогруппы из двух рядом сидящих пар и работают в предметном круге понимания, создавая ассоциативное семантическое поле для содержательного объяснения феномена. Затем предпринимается попытка понятийного понимания и определения категории «педагогические барьеры взаимодействия» на основе выделения круга барьеров, типичных для педагогического процесса с учетом позиций участников взаимодействия – учащегося, учителя, родителей. Студенты пытаются в процессе рефлексии выявить, в каких полях понимания встречаются выделенные барьеры и приходят к выводу, что наиболее часто это происходит в предметном поле и смысловом (поле взаимоотношений).

Завершающим этапом работы является коллективная рефлексия результатов, получившихся в каждой группе, и выработка общей позиции осознанного понимания сущности и механизмов

возникновения барьеров понимания в различных позициях – «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родители». Глубокое, осознанное понимание сущности и причинно-следственных связей возникновения педагогических барьеров позволяет сформировать стратегию и тактику их разрешения, а также предупреждения в последующей профессиональной деятельности.

Таким образом, эффективность рефлексивного семинара как интерактивной технологии обучения, по-нашему мнению, состоит в том, что в отличие от тренинга, такая форма организации профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы не предполагает отработку каких-либо умений и навыков. Его цель состоит в том, чтобы помочь каждому участнику выявить, открыть в себе те глубинные знания, представления, чувства, которые уже есть, и через процесс дальнейшего открытия в процессе осознанного понимания и смыслопорождения обеспечить личностный рост и профессиональное становление.

Список цитированных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. - № 1. – С.52–64.
2. Зеер, Э.Ф. Инновации как форма интеграции педагогической науки и образовательной практики / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С.155–163.
3. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А.Ф. Закирова // Образование и наука. – 2012. – № 6(95) – С. 19–42.
4. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
5. Сущенко, О.Г. Реализация идей педагогики понимания в контексте гуманистической модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы / О.Г. Сущенко // Вестн. Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. - 2019. – № 3(33): Сер. 1. Пед. науки. Образование. – С. 54–58.
6. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования учеб. пособие / Ю.В. Сенько. – М.: Изд-во МПСУ, 2015. – 252 с.
7. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / А.А. Бизяева. – Л., 1993. – 21 с.
8. Вязникова, Л.Ф. Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л.Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.

ТИТОВЕЦ ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Тенденции цивилизационного развития, изменения в обществе, технико-технологический прогресс требуют от системы образования подготовки не только хорошего гражданина, исполнителя профессиональных функций, но и субъекта творческой или профессиональной деятельности, осознающего цели и несущего ответственность за ее результаты, способного самостоятельно и компетентно принимать решения, готового к саморазвитию и самореализации в любом виде деятельности. Поэтому одним из важных подходов к развитию личности обучающегося является деятельностный подход.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других ученых, уже длительный период составляет методологическую основу образовательной практики на всех ее уровнях. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. В условиях деятельностного подхода личность обучающегося выступает как активное творческое начало, а критерием качества реализации любой образовательной программы становится воспитание личности как субъекта жизнедеятельности. Цель статьи – рассмотрение современной интерпретации деятельностного подхода к развитию личности обучающегося

В современных образовательных реалиях происходит уточнение сущности деятельностного подхода к развитию личности, и данное понятие наполняется новым смыслом. Цель данной статьи состоит в раскрытии новых возможностей реализации деятельностного подхода в контексте актуальных для настоящего времени проблем и задач образования, в постановке обновленной интерпретации данного понятия, в раскрытии принципов, на которых деятельностный подход должен базироваться.

На основе анализа современных исследований и научных публикаций, посвященных деятельностному подходу в образовании, было выявлено, что суть деятельностного подхода состоит в организации интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, через которую личность обучающегося усваивает науку и культуру, новую профессию, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует свои личностные качества [1; 3]. Под деятельностью понимается такая активность, которая связана с существенным преобразованием предметной и социальной действительности, окружающей человека.

В понимании ученых современности, обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить человека самостоятельно ставить перед собой цель и находить средства ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), формировать умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, учебные умения целеполагания, программирования [4]. Иными словами, развитие личности происходит через формирование универсальных умений ставить цели, решать задачи, отвечать за полученные результаты.

При деятельностном подходе значительно возрастает доля самостоятельной познавательной активности обучающегося по разрешению проблемных учебных ситуаций, поэтому реализация образовательных программ на основе деятельностного подхода базируется на принципе субъектности [2; 5].

Данный принцип означает отказ от традиционной трансляции знаний от преподавателя к обучающемуся и переход обучающегося из статуса объекта педагогического воздействия в статус субъекта педагогического взаимодействия. Этот принцип способствует повышению активности личности в процессе обучения, развивая не только академические, предметные и профессиональные компетенции, но и компетенции, ведущие к самоутверждению и лидерству.

Субъектность также предполагает переход от внешней мотивации обучения к внутренней саморегуляции будущего специалиста; переход от разомкнутой схемы контроля знаний к осуществлению полноценной обратной связи в организации процесса корпоративного обучения. С целью реализации принципа субъектности

1) в учебное содержание образовательной программы включается учебный материал, работа с которым мотивирует обучающихся к выбору того или иного способа познавательной деятельности

2) в образовательном процессе на постоянной основе используется диагностическое оценивание – диагностика готовности к освоению учебного блока или модуля и сформированности его ключевых умений;

3) обучающиеся получают доступ к описательной матрице всех используемых в модуле методов и образовательных технологий для конкретных условий их реализации;

4) обучающимся предоставлена возможность самостоятельно отслеживать свои затруднения и природу (или причины) несоответствия полученных результатов и ожидаемых.

Таким образом, благодаря принципу субъектности, деятельностный подход способствует эффективному усвоению различных способов деятельности личности, поскольку акцент делается на ее активности и самостоятельности в переосмыслении и коррекции своего способа мышления и деятельности.

Деятельностный подход также основывается на принципе практикоориентированности учебно-дидактических материалов. Признаки практикоориентированности образовательного процесса включают:

1. Фокусность задач учебно-дидактических материалов, предполагающую их направленность на достижение реальных образовательных результатов за определенный промежуток времени, а также релевантность заявленных результатов обучения (знать, уметь, владеть) задачам и содержанию учебной дисциплины.

2. Отражение в содержании учебно-дидактических материалов актуальных проблем современности.

3. Обязательную праксиологическую компоненту учебно-дидактических материалов, которая требует разработку учебно-дидактических материалов деятельностной направленности: решение кейсов, проблемных ситуаций, проведение микроисследований, защиту проектов, демонстрацию усвоенных навыков в ролевых играх, учебных квестов, тренинговых тестах открытого типа, деловых играх симуляционного типа и т.д.

4. Многоуровневость учебно-дидактических материалов, обеспечивающую гибкость их применения для обучающихся с различным уровнем когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной готовности к решению различного рода учебных задач.

5. Кумулятивность учебно-дидактических материалов, при которой в каждом следующем по уровню учебном задании имплицитно представлены практические умения, отработанные в ходе освоения предыдущего уровня.

6. Метакогнитивное наполнение учебно-дидактических материалов, их ориентированность на формирование умений рефлексии личного опыта учебной или профессиональной деятельности.

8. Методолого-пропедевтическую направленность учебно-дидактических материалов, предполагающую поэтапное введение обучающегося в исследовательскую деятельность и игровую симуляцию различных этапов научных исследований.

Реализация деятельностного подхода к развитию личности в образовательном процессе также требует соблюдения принципа обратной связи. Данный принцип означает не только своевременное предоставление обучающимся качественной и количественной оценки их деятельности. Он предполагает возможность своевременного обновления содержания и механизмов реализации программы на основе оценки всех заинтересованных сторон. Так, принцип обратной связи делает процесс формирования субъектов деятельности более управляемым со стороны всех участников образовательного процесса.

Развить обучающегося в деятельности можно в том случае, если данная деятельность является для него лично значимой, соответствует его личностным потребностям и интересам, учитывает его индивидуальные особенности. Речь идет о необходимости сближения содержания образования с ценностной сферой обучающегося, его личными смыслами деятельности, которую ему предстоит освоить. Такое сближение воплощается в принципе персонализации содержания образования.

Персонализация как построение индивидуального образовательного маршрута обучающихся обеспечивает возможность построения индивидуальной гибкой образовательной траектории в процессе перехода с одного направления обучения на другое путем выбора тех или иных модулей и использования множественности «входов» в образовательную программу и «выходов» из нее.

Право обучающихся выбирать траекторию обучения будет способствовать совершенствованию предметных, профессиональных, академических и социальных компетенций, повышению учебной мотивации, развитию учебной автономии в вопросах освоения образовательных программ, удовлетворению их интересов и потребностей, что в целом будет способствовать повышению качества образования.

Принцип персонализации содержания образования предполагает эволюционный переход от единых (стандартизированных) учебных планов и программ к проектированию персонализированных траекторий обучения. Их построение осуществляется в зависимости от:

- предпочитаемой студентом степени практико-ориентированности (либо, наоборот, методологизации) того или иного модуля сетевой программы и содержания программно-методического обеспечения;
- индивидуально выбранного темпа освоения модулей сетевой образовательной программы;
- предпочитаемого состава сетевой группы;
- личных образовательных потребностей и психолого-медицинских особенностей (например, образовательный контент для взрослых, для лиц с ОВЗ, трудовых мигрантов и др.).

Таким образом, в деятельностный подход в его современной интерпретации признает, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных умений, выступающих основой образовательного процесса: ставить перед собой цель и находить средства ее достижения, формировать умения контроля

и самоконтроля, оценки и самооценки, учебные действия целеполагания, программирования. Суть деятельностного подхода в образовательном процессе состоит в организации не просто какой-либо деятельности, но деятельности интенсивной, постоянно усложняющейся и обеспечивающей освоения обучающимся культурных ценностей. Реализация совместных образовательных программ на основе деятельностного подхода базируется на принципах субъектности, практикоориентированности учебно-дидактических материалов, постоянной обратной связи, персонализации содержания образования.

Список цитированных источников:

1. Клейносова, Н.П. Реализация аспектов деятельностного подхода в профессиональном образовании в условиях электронного обучения / Н.П. Клейносова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Педагогические науки. – 2014. – № VIII. – С. 103–105.
2. Молчанова, А.В. Интегративно-деятельностный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы / А.В. Молчанова // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – Т. 10, № 3(52). – С. 103–104.
3. Невдах, С.И. Подготовка педагога в системе дополнительного профессионального образования в свете деятельностного подхода / С.И. Невдах // Вестн. Белорус. гос. пед. ун-та. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2009. – № 4(62). – С. 12–16.
4. Панова, В.А. Реализация деятельностного подхода в экологическом начальном образовании благодаря фенологическим наблюдениям / В.А. Панова // Научное периодическое издание «IN SITU». – 2016. – № 8. – С. 32–35.
5. Genesis, tendencies and problems of development of network educational programs: a monograph / Ya. Ya. Klementovich [et al.]. SPb.: SPbSEU, 2016. – 163 p.

ЧИКОВАНОВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА
ДЕРНОВА ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА

Республика Беларусь, Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ SKILLS-ЦЕНТРА КАК ИНСТРУМЕНТ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ
«КОЛЛЕДЖ – УЧРЕЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
(из опыта работы Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова)**

Современные тенденции в образовании диктуют новые требования к будущим специалистам в области дошкольного образования. Современный воспитатель – это мастер своего дела, владеющий инновационными образовательными технологиями. Данный подход предусматривает не только и не столько освоение определённой суммы знаний, умений и навыков, но требует высокого уровня владения профессиональными компетенциями по специальности.

Учитывая оптимизацию сроков получения образования по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование» на уровне среднего специального образования, инновационное развитие всех отраслей экономики, возрастающие требования рынка труда, в целом, и заказчиков кадров, в частности, к выпускникам данной специальности, перед педагогическим коллективом остро встаёт вопрос: как подготовить конкурентоспособного специалиста в создавшихся условиях.

Регулярный мониторинг уровня удовлетворённости заказчиков кадров позволил выявить их ожидания в отношении молодых специалистов. В качестве аспектов по улучшению подготовки будущих воспитателей специалистами учреждений дошкольного образования Витебской области были отмечены следующие: необходимость усиления подготовки молодых специалистов по овладению практическими навыками, освоения современных технологий и методик дошкольного образования, обучения анализу и проектированию своей педагогической деятельности.

Возможность реализации вышеуказанных аспектов педагоги Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова видят в тесной интеграции в рамках системы «колледж – учреждение дошкольного образования», которая осуществляется через функционирование Центра по подготовке специалистов, отвечающих требованиям стандартов WorldSkills в компетенции «Дошкольное образование» (Skills-центра). Стандарты WorldSkills выступают инструментом повышения

объективности оценки качества подготовки учащихся за счёт своей практикоориентированной направленности, а применение данных стандартов в системе профессионального образования позволяет оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов.

Skills-центр был организован на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 46 г. Орши», инициаторами его создания выступили заинтересованные лица: с одной стороны – педагогический коллектив колледжа, с другой – заказчики кадров (педагогический коллектив яслей-сада).

Ясли-сад № 46 в качестве базы для Skills-центра был выбран не случайно: в нём реализуются разнообразные инновационные и экспериментальные проекты. Так, ясли-сад с 2019 года стал участником пилотного проекта, разработанного по инициативе Парка высоких технологий: педагоги работают по образовательной программе «Информатика без розетки», используя методику формирования алгоритмической грамотности у воспитанников. Педагогический коллектив учреждения дошкольного образования активно включаются в инновационную проектно-экспериментальную деятельность. Доказательством чему являются достижения педагогов: Жуковская О.В., заведующая яслей-садом, завоевала Диплом 1 степени в номинации «Информатика без розетки – первый опыт» в 2018 году, Куцубан Т.Л. и Стибло К. С. стали финалистами Открытого конкурса «Информатика без розетки-2019», были отмечены Дипломом 2 степени за созданный цифровой образовательный ресурс в учреждении дошкольного образования.

Skills-центр выступает своеобразной площадкой для взаимодействия заинтересованных сторон: обучающихся, колледжа, потенциальных работодателей, – универсальным средством, позволяющим наилучшим образом удовлетворить потребности всех участников образовательного процесса.

Технология деятельности Skills-центра предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных блоков работы: подготовительного, практического и рефлексивного.

Содержание подготовительного блока предусматривает знакомство с общими принципами организации образовательного процесса в детском саду, условиями работы воспитателя, материально-технической базой учреждения дошкольного образования, консультирование, диагностирование. Ценность данного блока в том, что все мероприятия проходят на базе высокотехнологичного учреждения, учащиеся колледжа окунаются в экспериментальную среду, погружаясь в инновационные образовательные методики и технологии.

Практический блок включает овладение учащимися необходимыми профессиональными компетенциями: реализация инновационных технологий дошкольного образования через проведение занятий в разных образовательных областях, овладение навыками работы с современным интерактивным оборудованием, проектирование деятельности воспитателя в конкретной возрастной группе. Ценность этой работы заключается в том, что каждый обучающийся получает тьютора – воспитателя-профессионала, который раскрывает перед будущим специалистом новые аспекты педагогической деятельности с дошкольниками, её многогранность, создаёт и поддерживает интерес к выбранной профессии, стимулирует к самообразованию и самосовершенствованию.

Выработать умения находить выход из любой педагогической ситуации, ориентироваться в различных обстоятельствах, находить ошибки и недочёты в своей педагогической деятельности – основные задачи рефлексивного блока, ценность которого заключается в формировании умения адекватно оценивать свою педагогическую деятельность и на основе самоанализа её корректировать.

Таким образом, деятельность Skills-центра по специальности «Дошкольное образование» способствует овладению выпускниками профессиональными навыками (*hard skills*) и необходимыми личностными качествами (*soft skills*).

В качестве основополагающих направлений деятельности Skills-центра были выделены следующие: организация и проведения практической подготовки и стажировок обучающихся и преподавателей колледжа на базе Skills-центра; обеспечение опережающего характера подготовки специалистов на основе интеграции образовательной и производственной деятельности, гарантирующей конкурентоспособность на рынке труда и образовательных услуг; участие педагогических работников в вебинарах, конференциях, конкурсах, воркшопах, мастер-классах и пр.; обмен учебной и методической литературой, в т. ч. авторскими учебно-методическими разработками; пропаганда передового педагогического опыта. Считаем, что данный перечень

направлений сотрудничества не является исчерпывающим и может расширяться и дополняться по инициативе взаимодействующих сторон.

В основу организации работы Skills-центра положен план управления процессом формирования профессиональных компетенций обучающихся. План включает в себя три основных этапа: организационный, функционирование центра и оценочно-результативный.

Более подробно остановимся на этапе функционирования Skills-центра. Реализация данного этапа предусматривает функционирование многопрофильных площадок: профессионально-практической, научно-педагогической и учебно-методической.

Основными направлениями профессионально-практической площадки «Школа будущего воспитателя: практика и наставничество» выступают семинары-практикумы, круглые столы, творческие встречи, методические часы, ворк-шопы, проводимые воспитателями-практиками для учащихся колледжа. Тематика таких мероприятий разнопланова, отражает наиболее актуальные проблемы дошкольного образования: «Использование кейс-технологии в обучении дошкольников», «Лего-конструирование: особенности работы, методы и приёмы», «Интерактивные кубы ImoLearn: применение на занятиях и в индивидуальной работе с детьми», «Игровая деятельность с применением интерактивной панели Smart», «Применение документ-камеры в работе воспитателя дошкольного образования», «Образовательная система EduQuest: область применения, особенности работы», «Увлекательная планета STEAM: реализация образовательной методики».

Главным итогом работы данной площадки являются открытые занятия (в частности, интегрированные занятия по образовательным областям), проводимые учащимися колледжа, как результат взаимодействия в системе «учащийся-тьютор». На данных занятиях обучающиеся колледжа демонстрируют усвоенные под руководством наставников элементы инновационных методик и технологий в дошкольном образовании.

Учебно-методическая площадка «Копилка методических знаний» предусматривает знакомство с методической и учебно-дидактической литературой, организацию выставок образцов учебно-программной, отчётной документации, планов конспектов специально организованной и нерегламентированной деятельности, организацию функционирования виртуального кабинета специальности «Дошкольное образование» в сетевом ресурсе колледжа.

Научно-педагогическая площадка «Взаимодействие науки и практики» ставит своей целью организацию экспериментальных и мониторинговых исследований в рамках деятельности Skills-центра, обмен учебной и методической литературой, в т.ч. авторскими учебно-методическими разработками между колледжем и учреждением дошкольного образования, подготовку публикаций обучающихся и преподавателей колледжа в сборниках научно-практических конференций об опыте работы по формированию hard и soft skills.

Организация деятельности Skills-центра по специальности «Дошкольное образование» даёт ряд преимуществ для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов: обучение и получение опыта у профессионалов-практиков, углубленное освоение профессии, консультирование по вопросам личной направленности на выбранный вид будущей профессиональной деятельности, тьюторство опытных воспитателей, глубокое погружение в выбранную профессию.

Сотрудничество учреждения дошкольного образования и колледжа в вопросах подготовки специалистов, основанное на развитии социального партнерства, дает возможность готовить самостоятельных, компетентных, творческих, конкурентоспособных на рынке труда специалистов на основе стандартов WorldSkills, повышает их профессиональную мотивацию.

Деятельность организованного Skills-центра можно рассматривать как инструмент повышения уровня профессионального образования и средство повышения качества образования. Взаимодействие в системе «колледж-учреждение дошкольного образования» позволяет выстроить образовательный процесс, обеспечивающий высокий уровень подготовки специалистов со средним специальным образованием. В ближайшей перспективе колледж планирует организовать деятельность Skills-центра по специальности «Дошкольное образование» с партнёрами – профессиональными образовательными учреждениями из Российской Федерации.

Считаем, что данная система взаимодействия позволит эффективно использовать инновационные методики и технологии дошкольного образования для подготовки обучающихся к участию в национальных и международных конкурсах профессионального мастерства WorldSkills, а также

задаст уверенный старт выпускникам специальности «Дошкольное образование» в профессиональную деятельность, коррелирующий с существующими требованиями, предъявляемыми современным обществом к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. ОС РБ 2-01 01 01-2019 «Среднее специальное образование. Специальность 2-01 01 01. Дошкольное образование»: [утв. постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь от 15.03.2019 № 24].
3. WorldskillsBelarus [Электронный ресурс] / Республиканский институт профессионального образования. – Минск, 2006. – Режим доступа: <http://worldskills.by>. – Дата доступа: 18.03.2022.

ШАУРКО ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРЕС» В ГУМАНИТАРНОМ ЦИКЛЕ ДИСЦИПЛИН

Одной из приоритетных задач образования, наравне с формированием целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, является развитие интереса к их приобретению. В силу того, что основные научные педагогические представления о законах развития человека стоятся с опорой на философские концепции и психолого-социологические закономерности, мы считаем необходимым обратиться к данным наукам, чтобы определить сущность феномена «интерес». Цель статьи – проанализировать понятие «интерес» с позиции философии, социологии и психологии.

Современный философский словарь определяет интерес как причины действий индивидов, социальных общностей, определяющие их социальное поведение. Однако, такая трактовка существовала не всегда, а стала результатом многовекового стремления философов осмыслить данную категорию. Впервые такую попытку предпринял Аристотель, который видел в интересе стремление человека к познанию окружающего мира, т.е. считал началом интереса внутреннее желание человека постичь нечто новое.

В XVIII в. ряд французских материалистов использовали понятие интереса с целью описания жизни общества. В частности, К.А. Гельвеций попытался раскрыть природу интереса, его влияние на отношение человека к окружающим вещам, и, главное, на побуждение воспринимать их по-новому. В тоже время, гуманист И. Песталоцци обратил внимание на то, что «обучение расчищает путь к развитию способностей удивляться, который, в свою очередь, является залогом интереса к познанию» [1, с. 86]. То есть, мы можем видеть, что понятие интерес выходит на несколько более высокий уровень, трактуясь как основа всякого стремления личности, вызванного впечатлениями и эмоциями.

Совершенно в ином ключе рассматривал проблему интереса И. Кант, который видел в нём основу чистого разума, никак не связанного с чувствами и эмоциями личности, но опирающегося на интересы долга и нравственности. Несмотря на стремление отделить интерес от категории чувств, И. Кант признавал в нём существование человеческого начала, чего нельзя сказать о позиции одного из ведущих специалистов в области теории интереса Г. Гегеля, который видит в нём «не просто намерение и сознание, а состояние, соотношенное с мировым разумом, с абсолютной идеей, раскрывающей себя через интересы» [2, с. 46].

В современной философии большинство мыслителей отождествляют понятие интереса с потребностью и мотивацией. Так, Д.А. Кикнадзе определяет интерес как «потребность, прошедшую стадию мотивации, сознательную направленность человека к удовлетворению неудовлетворенной потребности». Так же он отмечает, что потребность порождает интерес только в том случае, когда её удовлетворение встречает затруднения в силу каких-либо объективных и субъективных факторов. Беспрепятственное удовлетворение потребности не вызывает интереса. Болгарский философ В. Вичев говорит о том, что интерес, являясь движущей силой потребности, помогает мотивационному процессу принять ясную и определенную направленность.

Таким образом, с точки зрения философии интерес выступает своего рода движущей силой, которая побуждает людей к сознательной деятельности, направленной на преобразование действительности.

С целью более детального понимания содержания понятия «интерес» мы обратились к исследованиям в области социологии, которые начинают появляться уже в период эпохи Возрождения, и где данную категорию используют в значении «благо», «выгода», «польза». Однако, нам интереснее трактовка термина в исследованиях классиков социологии, к числу которых относят К. Маркса, Ф. Энгельса, Г. Зиммеля, Р. Ратценхофера, Р. Перри, А. Смолла и др.

Все они так или иначе сводили интерес к понятиям «стремление», «мотив», «ориентация», «связь». Между тем, сама категория объяснялась «как некая интегрированная целостность, чьи свойства детерминируются упорядоченной связью её компонентов и социальным контекстом» [3, с. 56].

На современном этапе трактовка интереса происходит с субъективной, объективной и целостной позиций. Так, Л.И. Чинакова говорит о том, что интерес – это сознание человека, переходящее в действие: «...отражение общественного бытия в сознании всегда осуществляется через посредство интересов. Обратное превращение идей в материальную силу также происходит при помощи интересов. Интерес, следовательно, занимает место опосредованного звена во взаимных переходах объективного и субъективного» [4, с. 22].

В.Н. Лавриненко в своих исследованиях приходит к заключению, что «интерес выражает собой отношение социального самоутверждения субъекта, т.е. его особое объективное отношение к социальной действительности» [5, с. 21]. Основа содержания интереса – потребность. Однако потребности и интересы – явления не тождественные. Интересы включают в себя не только потребности, но также пути и средства их удовлетворения» [6, с. 65]. Аналогичного мнения придерживался и Д.И. Чесноков. В своей статье «Общественный интерес и механизм действия социального закона» также подчеркивал мысль, что в основе интересов лежат потребности людей.

Особого внимания заслуживают работы А.Г. Здравомыслова, который определяет интерес одновременно как стимул и как объективное отношение, складывающееся независимо от сознания и воли действующего субъекта. Профессор, формулируя структуру социального действия, представляет соотношение потребности и интереса в виде цепи «необходимость – потребность – интерес – цель – свобода». Благодаря данной структуре, мы можем видеть, что интерес, являясь звеном в системе, не может существовать самостоятельно.

Таким образом, интерес в социологии представлен как результат возникнувшей потребности, который в дальнейшем определяет действие человека как социального субъекта.

Если обратимся к ещё одной из смежных наук педагогики – психологии, то увидим, что впервые проблема интереса начинает разрабатываться зарубежными учёными лишь в конце XIX – начале XX вв. А.Ю. Дейкина систематизировала все исследования того времени в три основных направления, исходя из того, какие категории психики – интеллект, воля, эмоции – лежат в основе интереса. Так, представители «интеллектуалистского» направления, к числу которых относят И. Герbart, С. Ларсебо, Г. Линднер, связывают содержание интереса с умственной деятельностью и познавательными процессами личности; сторонники «эмоционального» направления (Т. Паульсен, В. Остерман, В. Иерузалем) – с чувством удовольствия и радости, а представители «волонтаристской» теории (А. Вальзман, О. Вильман, П. Наторп и др.) описывают интерес как производную волевого усилия, влечения, стремления.

Советская же психологическая школа обратила пристальное внимание на проблему формирования и развития интереса лишь в 60-е гг. XX века. До этого периода учёные-психологи либо отрицали существование данной психологической реальности (С.А. Ананьин), либо идентифицировали её с потребностью (В.Т. Лежнёв, И.П. Павлов). Во всём многообразии определений, существующих в психологии, хорошо просматривается несколько основных направлений в трактовке понятия «интерес».

Первая группа советских исследователей склонна отождествлять интерес с *потребностями*. Наиболее яркими представителями данного направления являются Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, Б.И. Додонов, В.Н. Максимова, А.В. Петровский. Так, Б.И. Додонов трактовал интерес как «особую психологическую потребность личности в определенных предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей» [7, с. 139]. Аналогичную позицию занимала Л.И. Божович, которая говорила о интересе, как о «потребности в знании, ориентирующем человека в действительности» [8, с. 10]. Следует так же

отметить исследования В.Н. Максимовой, которая трактовала интерес с нескольких позиций, представляя его как «целую систему объективно существующих и развивающихся потребностей человека с одной стороны, а с другой – достаточно длинное по времени повышенное положительно-эмоциональное состояние психики в процессе удовлетворения этих потребностей» [9, с. 5].

Если мы обратимся к трактовке В.В. Давыдова, согласно которой интерес – это «потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» [10, с. 138], то увидим, что речь идёт не просто об интересе как потребности, а как об отношении, которое вызвана определённой потребностью. Тем самым, мы можем говорить о существовании второй группы исследователей, которые определяют интерес через *отношение*. К их числу можно отнести А.П. Ковалёва, С.Л. Рубинштейна, В.Г. Иванова, Н.Г. Морозову и др. Особенно интересны в этом плане, на наш взгляд, исследования С.Л. Рубинштейна, который открыто критиковал позицию первой группы исследователей, считая, что в основе любой потребности лежит стремление человека завладеть определённым предметом, в то время как интерес лишь подталкивает личность к ознакомлению с ним, изучению его специфики. Его позицию поддерживали В.Г. Иванов, который в своей работе «Развитие и воспитание познавательных интересов у старших школьников» определял интерес как активное познавательное отношение человека к миру, а А.П. Ковалёв, считавший, что интерес – «специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и его эмоциональной привлекательности» [11, с. 350]. В рамках данного направления следует так же отметить научные изыскания Н.Г. Морозовой, которая, трактуя интерес как отношение, не оспаривала позиции других исследователей. Она считала, что такое множество определений обусловлено этапами развития самого интереса: вначале возникает эпизодическое переживание, которое, обобщаясь, становится эмоционально-положительным отношением и может переходить в стойкий интерес – направленность личности.

Представители третьего направления связывают категорию интереса с *направленностью*. Так, А.Н. Леонтьев говорил о нём, как о «специфической познавательной направленности личности на предметы и явления действительности» [12, с. 314]. Несколько иначе трактовал интерес Т.К. Панкратов, считая, что он «непосредственно выражают устойчивую направленность личности, её деятельности, поступков и поведения относительно объекта потребности» [13, с. 15]. В отличие от коллег, Л.А. Гордон ассоциировал связь интереса с эмоциями человека, называя его «эмоционально окрашенной направленностью нашего сознания на объекты, направленностью, связанной со стремлением к этим объектам и влияющей соответствующим образом на нашу деятельность» [14, с. 140]. Акцент на эмоциональном аспекте в своих исследованиях ставил и В.В. Мариненко, трактуя его как «познавательную направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанную с положительным эмоциональным переживанием» [15, с. 345].

Несмотря на то, что Б.И. Додонов трактовал интерес как потребность, именно он высказал идею о существовании двух групп интересов в рамках направления. Он выделял *интересы процессуальные*, которые не характеризуются никакими мотивами, кроме желания испытывать наслаждение от разного рода эмоций в процессе деятельности, и *процессуально-целевые*, когда для личности доминирующую роль играет сам продукт или результат деятельности, а эмоции и переживания отходят на второй план.

Со второй половины XX века появляется ряд исследований, в которых интерес начинает трактоваться как *мотив*. Так, Т.С. Матис говорит о нём, как о «мотиве или мотивационном состоянии, побуждающем к познавательной деятельности». Её позицию разделяют А.Б. Орлов, А.К. Маркова и Л.М.Фридман, которые подчеркивают зависимость интереса от других сторон мотивационной сферы и называют производной составляющей мотивации.

Таким образом, все труды советских психологов, несмотря на разность трактовок, объединяет представление о природе происхождения интереса: он – результат формирования, а не врожденное качество, и, следовательно, его можно развивать.

На современном этапе трактовка понятия интереса в психологии не сильно разнится с теми позициями, которые выдвигала советская школа. Так, И.А. Зимняя говорит о нём как о «эмоциональном переживании познавательной *потребности*». А. А. Реан и Я.Л. Коломинский определяют интерес как *мотив*, который побуждает личность к активности изнутри, что, в свою очередь, является результатом удовлетворения потребности. Э.Ф. Зеер в своих исследованиях приходит к выводу, что это «социально-психологическое образование, которое актуализируется в форме потребностей, а затем через мотив детерминирует деятельность».

Интересна позиция В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, которые указывали, что в ряду потребностных отношений интерес занимает промежуточное положение, возникает на основе познавательного влечения (желания) и может перерасти в устойчивую потребность. Иными словами, интерес – звено, соединяющее между собой потребность и устойчивый интерес, который, в свою очередь, связывают с внутренней мотивацией.

Е.И. Ильин, проанализировав трактовки интереса в современной психологии, выделил присущую всем им особенность: наличие потребности в интересе, которая окрашена положительным переживанием.

Анализ психологической литературы по проблеме интереса позволяет нам говорить о сложности и неоднородности данного понятия, что подтверждается множественностью его интерпретаций.

Анализ литературы показал, что категория интереса в *философии* представляется своего рода движущей силой, которая побуждает людей к сознательной деятельности, направленной на преобразование действительности. В *социологии* данное понятие представляют в форме результата возникнувшей потребности, который в дальнейшем определяет действие человека как социального субъекта. Разработка понятия интереса в *психологии* ведётся в нескольких направлениях, трактуясь как направленность, потребность, отношение или мотив.

Список цитированных источников:

1. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 286 с.
2. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2000. – 195 с.
3. Александров, Д. Категория «интерес» в социологии: история и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123156789/28817/01-Aleksandrov.pdf?sequence=1>. – Дата доступа: 02.10.2016.
4. Чинакова, Л.И. Социальный детерминизм: Проблема движущих сил развития общества / Л.И. Чинакова. – М.: Изд-во полит. лит., 1985. – 157 с.
5. Лавриненко, В.Н. Проблема социальных интересов в ленинизме / В.Н. Лавриненко. – М.: Мысль, 1978. – 186 с.
6. Лавриненко, В.Н. Интересы как категория исторического материализма / В.Н. Лавриненко // Вестн. МГУ. Сер. «Философия». – 1961. – № 1. – С. 61–71.
7. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
8. Божович, Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л.И. Божович // Изв. АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 73. – С. 9–11.
9. Максимова, В.Н. Влияние обучения на формирование познавательных интересов старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Максимова. – Л., 1970. – 20 с.
10. Психологический словарь / Айрапетянц А.Т., Альтман Я.А. [и др.]; под ред. В.В. Давыдова. – М., 1983. – 117 с.
11. Ковалёв, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
12. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. – Известия: АПН РСФСР, 1977. – Вып. 7. – 373 с.
13. Панкратов, Т.К. Общие педагогические условия развития интересов студенчества / Т.К. Панкратов. – Казань, 1971. – С. 15.
14. Гордон, Л.А. Потребности и интересы / Л.А. Гордон // Советская педагогика. – 1939. – № 8–9. – С. 110–116.
15. Мироненко, В.В. Хрестоматия по психологии / В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.

ЩЕПЕТКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определяющая роль педагогического образования, его важное общественное и государственное значение, тесная взаимосвязь со всеми уровнями национальной образовательной системы актуализируют исследования, связанные с его историей, современностью и перспективами развития. Не осталась в стороне педагогических исследований и соответствующая ему институция, т.е. университет, осуществляющий подготовку кадров. В отечественной педагогической науке

проблемы развития классического университета как институциональной формы реализации высшего педагогического образования рассматривалась в работах О.Л. Жук, А.В. Торховой. Вместе с тем региональный аспект исследован недостаточно полно, что еще более актуализирует тему нашего исследования. Целью данной статьи стало обоснование институциональной роли регионального классического университета в развитии педагогического образования.

В настоящее время институциональной формой реализации высшего педагогического образования в регионах Республики Беларусь является классический университет. Переход национального педагогического образования на университетский его тип имеет многолетнюю историю, что позволяет попытку сделать определенные выводы целесообразности или же ошибочности предпринятых преобразований, что, в свою очередь, потребует обращения к истории развития регионального классического университета.

Становление национальной системы образования Республики Беларусь после обретения ею суверенитета в 1991 году обусловило переход к университетскому типу высшего образования, что рассматривалось как мера, направленная на его развитие. Особое внимание при этом уделялось переводу на университетский тип именно педагогического образования. Так, Решением коллегии Министерства образования «Аб развіцці педагагічнай адукацыі і педагагічнай навукі ў Рэспубліцы Беларусь» (1993) была поставлена задача разработки и апробации модели университетского типа высшего педагогического образования [1]. Переход к университетскому типу связывался с гуманитаризацией педагогического образования, усилением его фундаментальности и, кроме того, с увеличением срока получения высшего педагогического образования до пяти лет [1; 2].

Создание классических университетов на базе региональных педагогических институтов рассматривалось и как мера, направленная на развитие белорусских регионов (что отмечалось, в частности, на прошедшей в 1994 году коллегии Министерства образования Республики Беларусь «Аб стане і перспектывах развіцця універсітэцкай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь»), где была поставлена задача создания на базе педагогических вузов «университетских центров образования, культуры, национального возрождения» [3].

До 1993 года подготовка педагогических кадров с высшим образованием в Беларуси осуществлялась Минским государственным педагогическим институтом имени А.М. Горького, Минским государственным педагогическим институтом иностранных языков, региональными педагогическими институтами, а также Гомельским и Гродненским государственными университетами, созданными на базе педагогических институтов в 1969 и 1978 годах соответственно. Таким образом, в республике уже существовал весьма успешный опыт создания университетов на базе педагогических институтов. Так, преобразование в университет Гродненского педагогического института имени Янки Купалы (Постановление Совета Министров СССР от 24 июня 1977 г.) создало необходимые предпосылки для стремительного развития регионального вуза, в достаточно сжатые сроки трансформировавшегося в мощный образовательный и научный центр, который к 1991 году – единственный из региональных вузов – имел в своей структуре 10 факультетов: филологический, математический, физический, исторический, биологический, инженерный, правоведения, педагогики и методики начального обучения, физического воспитания, белорусской филологии и культуры [4].

В постсоветский период в достаточно сжатые сроки – с 1993 по 2002 г. – вначале ведущий в отрасли Минский государственный педагогический институт имени А.М. Горького, затем все институты республики, осуществлявшие подготовку педагогических кадров, были преобразованы в университеты (преимущественно в классические); в 2004 году университет создается и на базе Барановичского высшего педагогического колледжа.

В результате данных преобразований подготовка педагогических кадров в регионах Республики Беларусь стала осуществляться в условиях непрофильных – классических – университетов.

Подготовка педагогов в классических университетах имеет как сторонников, так и противников в педагогической науке и практике. Основной аргумент сторонников – преимущество фундаментальной образовательной и научной подготовки студента в классическом университете [5]. Доводы оппонентов акцентируются не только на качестве психолого-педагогической и методической составляющей образования, которое обеспечивает профильный университет, но и на той особой среде, основанной на традициях педагогического образования, которая способствует повышению мотивации студентов к педагогическому труду и может быть обеспечена только

в профильном – педагогическом – университете [6]. Как отмечает Ю.В. Лазарева, среди сторонников обеих точек зрения распространенным является мнение, что подготовка педагогов в классическом университете требует обособления, и должна осуществляться в рамках отдельного института или факультета [7].

Переход бывших педагогических институтов к многопрофильной подготовке, спрос на определенные специальности на рынке образования, конкуренция с региональными и столичными вузами обусловили снижение удельного веса педагогических специальностей, реализуемых в университете. Это связано в первую очередь с тем, что, несмотря на существующие льготы при зачислении на педагогические специальности, спрос на них среди абитуриентов остается невысоким. Как отмечал В.И. Загвязинский, данная проблема носит общесоциальный характер и связана с низким статусом профессий педагогического профиля при их высокой психофизической затратности [8].

Сохранив ведомственную принадлежность, классические университеты продолжают осуществлять подготовку педагогических кадров для региональной системы образования, однако педагогические специальности перестают доминировать в номенклатуре специальностей университета. Последствиями преобразования педагогических институтов в классические университеты в Беларуси стало преобладание научно-педагогических специальностей, относящихся к непедagogическим профилям образования, но предусматривающих педагогическую квалификацию выпускника, и более привлекательных для абитуриентов, не имеющих выраженных намерений относительно педагогической деятельности.

Еще одной проблемой является то, что педагогическое образование и педагогическая наука, существуя в академической логике (дисциплинарное и междисциплинарное сотрудничество, развитие науки ради ее совершенствования, продвижение на основании научных успехов, открытое представление научных данных, государственное и университетское финансирование (Л.Ю. Ятлук [9])) и не давая краткосрочного экономического эффекта, не соответствуют концепции современного предпринимательского университета и, таким образом, оказываются на периферии приоритетов развития учреждения высшего образования.

Таким образом, реализуясь в классическом университете, педагогическое образование, с одной стороны, опирается на крепкий институциональный каркас, а с другой – не располагает и связанными с таковым условиями для собственной институционализации.

Очевидно, что данная проблема не может быть решена силами университета и требует совместных усилий заинтересованных сторон, среди которых не последняя роль принадлежит региону в целом и региональной системе образования в частности. Необходимы комплексные меры, направленные на повышение престижа педагогического образования и учительского труда, целенаправленная профориентационная работа с участием педагогов учреждений общего среднего образования.

В свою очередь, классическому университету принадлежит значимая роль в развитии региона. Помимо социально-культурной миссии, которую он продолжает выполнять, осуществляя подготовку педагогических кадров, классический университет обеспечивает регион специалистами разнообразных профилей и направлений образования.

Осуществляя подготовку кадров с высшим образованием по специальностям различных профилей, региональный классический университет в целях организации практико-ориентированного обучения студентов взаимодействует не только с учреждениями образования, но и другими организациями, промышленными предприятиями, на базе которых создаются филиалы кафедр, учебно-научно-производственные комплексы.

Так, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, являясь региональным университетом классического типа, реализует образовательные программы по 10 профилям образования. Университетом заключено более 50 договоров на подготовку специалистов с предприятиями, учреждениями региона различного профиля.

Подготовка специалистов в ВГУ имени П.М. Машерова осуществляется в сотрудничестве с организациями-заказчиками кадров и другими организациями-нанимателями, на базе которых функционирует более сорока филиалов кафедр университета. Взаимодействие образования, науки и практики реализуется в деятельности 12 учебно-научно-производственных комплексов, организованных на базе ИТ-компаний, фармакологических предприятий, органов юстиции

и правопорядка, Комитета по труду, занятости и социальной защите областного исполнительного комитета, Областного комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды, учреждений образования и культуры. Развитию связей с организациями региона способствует участие университета в работе 3 региональных кластеров: Регионального учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования; Медико-фармацевтического кластера Витебской области; IT-кластера Витебской области.

Наличие в университете научно-педагогических кадров, являющихся специалистами в разных областях научного знания, позволяет диверсифицировать направления научных исследований учреждения высшего образования и развивать научные школы по различным направлениям [10].

В то же время, свойственное классическому университету разнообразие специальностей существенно расширяет возможности и увеличивает его привлекательность на рынке образования, в том числе, международном. Так, в 2018 году ВГУ имени П.М. Машерова стал дипломантом республиканского конкурса «Лучший экспортер года» в номинации «Образование». По результатам работы за 2020 год университет стал победителем конкурса Минобрнауки в номинации «За развитие инновационной деятельности и экспорта образовательных услуг». А по итогам работы за 2021 год ВГУ имени П.М. Машерова был удостоен Международной бизнес-премии «Лидер года – 2021», став обладателем Гран-при конкурса в номинации «Образование».

Таким образом, региональный классический университет имеет более выгодные позиции по сравнению с профильным педагогическим, что выражается в повышении статуса учреждения высшего образования в регионе и за его пределами, развитии материальной базы, диверсификации научных исследований. Перечисленное обеспечивает материальную, кадровую и статусную поддержку реализуемого в классическом университете педагогического образования. Обобщение вышеизложенного позволяет заключить, что преобразование педагогических институтов оправдало себя как мера, направленная на развитие региональных учреждений высшего образования и белорусских регионов в целом.

Список цитированных источников:

1. Аб развіцці педагагічнай адукацыі і педагагічнай навукі ў Рэспубліцы Беларусь: рашэнне калегіі М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 17 сак. 1993 г., № 5 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1993. – № 7. – С. 3–8.
2. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 18 апр. 2000 г., № 527 // Консультант Плюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014
3. Аб стане і перспектывах развіцця ўніверсітэцкай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 26 кастр. 1994 г., № 37 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1995. – № 1. – С. 3–6.
4. История // Гродненский государственный университет имени Янки Купалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.grsu.by/glavnaya/univer/istoriya.html>. – Дата доступа: 11.02.2019.
5. Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/news/1163613/12140684.html>. – Дата доступа: 15.02.2022.
6. Педагогическое образование: что нужно менять? – круглый стол // Независимое педагогическое издание «Учительская газета», 2008. № 45 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/page/20>. – Дата доступа: 09.02.2022.
7. Лазарева, Ю.В. Классический университет или педагогический ВУЗ: поиск оптимальной институциональной формы обучения студентов педагогических специальностей / Ю.В. Лазарева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7. – № 5 (2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/138PVN515.pdf>. – Дата доступа: 11.02.2022.
8. Загвязинский, В.И. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В.И. Загвязинский, Л.Д. Плотников, Л.М. Волосникова // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 3–18.
9. Ятлук, Л.Ю. Стратегии и тактики адаптации ученых в условиях перехода к предпринимательскому университету / Л. Ю. Ятлук // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. – 2020. – № 4. – С. 165–192.
10. Аршанский, Е.Я. Научно-исследовательская деятельность ВГУ имени П. М. Машерова: настоящее и будущее / Е.Я. Аршанский, И.А. Красовская // Современное образование Витебщины. – 2021. – № 2(32). – С. 10–14 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/27837>. – Дата доступа: 15.06.2022.

ЯКИМЕНКО ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

Луганск, Луганский государственный педагогический университет

**ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К ДЕТЯМ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА БЕРНАРА ВЕРБЕРА «ИМПЕРИЯ АНГЕЛОВ»)**

Любовь как философская, религиозная, этическая, психологическая категория издавна и до сегодняшнего дня пристально рассматривалась человеком в контексте его желания познать себя, мир чувств вокруг себя, выявить степень влияния эмоционального состояния на принятие решений, на отношения, на жизнь в целом. Любовь по своей сути иррациональна, нелогична, деструктивна и созидательна одновременно.

Наши мудрые предки понимали, что без любви – как духовного феномена во всех его чувственных проявлениях – обесмысливается человеческая жизнь, лишается особой радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности / сострадательности, подвижничества, героизма, патриотизма. Любовь лежит в основе всего: в основе отношений между мужчиной и женщиной, в основе понимания человеком Бога, в основе нашей привязанности к Родине, даже в основе сотворения мира. Тем более нельзя обойтись без любви в воспитании ребенка, поэтому, кроме прочего, любовь является и педагогической, и аксиологической категорией, глубоко и всесторонне исследуемой в отечественной и зарубежной науке в течение длительного времени [2–4; 6; 7–11; 13–19]. Цель статьи – рассмотрение проблемы воспитания любви к детям у будущих педагогов начального образования средствами современной художественной литературы (на материале романа Бернара Мербера «Империя ангелов»).

Понимание любви как ценности широко и всесторонне рассмотрено в философских трудах (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.В. Соловьев, Э. Фромм, З. Фрейд и др. [17; 18] на морально-этическом, онтологическом, гносеологическом уровнях. Любовь представлена и обоснована авторами в качестве основной нравственной силы, занимающей одну из высших ступеней в иерархии ценностей и побуждающей человека к самопознанию и самосовершенствованию. Любовь раскрывается в одухотворенном устремлении жить для других, утверждая таким образом ценность самого человека, самой жизни [7, с. 46–47].

Педагогическую любовь, в целом, можно назвать и значимым фактором, и условием, и критерием, и показателем в реализации на практике основных теоретических положений гуманистической педагогики. Так, немецкий философ М. Шелер не случайно рассматривал ценность и любовь как основу воспитания, исходя из того, что человек – первично – очень эмоционален и только потом – вторично – интеллектуален. Эмоциональная реакция – нравится или не нравится – определяет интерес и стимулирует познавательную деятельность. Любовь, по М. Шелеру, – преднамеренная, внешняя – актуализирует мышление [19]. Положительный эмоциональный настрой, радость, сильные чувства способны направлять интеллектуальную энергию к желаемой цели. Отрицательные эмоции, горе, страх и гнев вызывают энтропию, внутренний дисбаланс, который вызывает апатию, депрессию, агрессию, маркирует цель с отрицательным статусом, направлен на аннулирование и недооценку себя как цельной личности. Любовь – как эмоция и как действие – пробуждает надежду и смелость, проявляется в стремлении развиваться, расти, идти вперед, независимо от того, куда направлена эта любовь: на других людей, на искусство, науку, идею или на природу [13].

В педагогическом наследии Я. Корчака [11], В.А. Сухомлинского [16], О.А. Казанского [9], Ш.А. Амонашвили [2] любовь к детям раскрывается как нравственно-эстетическое чувство, способное пробудить в ребенке прекрасное, и выражается оно в бескорыстном и самозабвенном стремлении поддержать, уберечь, научить, улучшить воспитанника, в потребности и готовности к самоотдаче.

В философско-мировоззренческой, в религиозной (православной) литературе любовь рассматривается и как Бог, и как Дух, и как закономерность природы в целях этически и психологически высокого побуждения к воспроизводству человеческого рода, и как чрезвычайно субъективное, неустойчивое чувство, состояние, и как неперенная психологическая и нравственно-эстетическая основа подлинного творчества, профессионализма, и как нечто неповторимо индивидуальное, сложное, туманное, сентиментальное, которое не может быть

критерием серьёзной научной оценки деятельности людей [1], но может быть стимулом для этой деятельности, для созидания.

Любовь педагога к детям также не является иррациональной слабавольной сентиментальностью. В первую очередь, это нравственный ориентир и подражательная основа для обучающихся. Это и фундаментальный педагогический принцип, и средство, и метод обучения, предполагающие постоянный интерес и настойчивость для поддержки развития учеников ради их самих и всего общества. Педагогическая любовь проявляется через умение учителя проявлять деликатность, тактичность, уважение, заботу, позволяющие устанавливать педагогически целесообразные доверительные, но субординированные отношения с ребенком любого возраста.

Современный педагог-гуманист Ш.А. Амонашвили в своей книге «Как любить детей. Опыт самоанализа» подчеркивает, что «педагогическая любовь требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца. <...> В ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придёт и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить» [2].

Современная художественная литература, учитывая социальную, национальную, половую, религиозную и другие маркировки чувств, любви в ее разных проявлениях – не всегда положительно оцениваемых читателем в силу той же маркировки – уделяет очень много внимания. Возникает вопрос: а можно ли воспитать в будущем учителе любовь к ребенку на примерах постмодерной литературы, или же только классическая литература способна служить источником вдохновения для бескорыстной настоящей любви, не опошленной никакими намеками на педофилию, гомосексуализм, лесбиянство и другие, мало приятные с педагогической точки зрения, вещи? Хочется думать, что да.

В нескончаемом потоке разножанровых текстов, в которых на высокохудожественном уровне подымаются всевозможные онтологические, философские вопросы поиска смысла жизни, понимания себя, своего места в этом мире, взаимоотношения в постиндустриальном – информационном – обществе, где научно-технический прогресс стал практически антропоморфным демоном, влияющим на все, можно найти литературные произведения, которые, кроме прочего, дадут пищу для размышления, анализа, дискуссии по поводу того, а какой должна быть любовь в целом и любовь к детям – в частности.

Интересным в этом контексте нам представляется творчество современного французского философа-романиста Бернара Вербера, автора таких всемирно известных произведений, как «Танатонавты», «Мы, боги», «Тайна богов», «Дыхание богов», «Зеркало Кассандры», «Смех Циклопа», «Империя ангелов» и прочие.

Более подробно мы остановимся на романе «Империя ангелов» (2000) [5]. Книга вышла тиражом 10 миллионов экземпляров, удостоена премии Жюль Верна – французской литературной награды за лучший научно-фантастический роман, впервые опубликованный во Франции и выдержанный в духе фантазий-приключений. Роман «Империя ангелов» назван критиками бестселлером, шедевром, «удивительной книгой, растащенной на цитаты». Согласится с этим безапелляционно – нельзя: уж очень эклектичны взгляды автора, притязательны факты, тенденциозны выводы, но то, что книга читается на одном дыхании – это, да; то, что она заставляет задуматься, чтобы с чем-то согласится, что-то отрицать, с чем-то спорить – тоже, да.

Произведения Б. Вербера, и «Империя ангелов» не исключение, с точки зрения новейшей литературной иерархии, учитывающей коммуникативные стратегии автора, ориентированного на определенный читательский запрос, принадлежат к «мидл-литературе». Авторы этого типа словесности, стратификационно располагающегося между высокой, элитарной и массовой, развлекательной литературами, порожденного их динамичным взаимодействием и, по сути, снимающем извечную оппозицию между ними, ориентированы и моделируют «своего» читателя – современную интеллигенцию, неплохо образованную, более-менее эрудированную, требовательную. Именно поэтому большинство текстов современных авторов – и Б. Вербера в том числе – это сознательное смешивание физики и метафизики, христианства, буддизма, мусульманства, агностицизма, язычества и атеизма, а еще мистицизма, магии, полтергейста, приключенческого, детективного романа и философского эссе – всего того, что в сюжетном коктейле романа, повести обречено на успех, интерес и восхищение требовательного читателя [14, с. 164]. Для такого реципиента-читателя, к которому априори должны принадлежать представители педагогической профессии, художественное произведение должно выполнять не только развлекательную

и просветительскую функцию, но и активизировать познавательные процессы, связанные с поиском путей влияния на личность воспитанника.

Роман «Империя ангелов» – из цикла книг «Танатонавты» (вышло шесть книг). В этой книге много о любви. О какой? Разной. Между мужчиной и женщиной, между детьми и их родителями, между друзьями, между хозяином и кошкой, между наставником-учителем и учеником, но наибольший интерес представляют для нас проявления любви ангела-хранителя к своим «клиентам» – людям на Земле, души которых этот ангел должен оберегать, защищать, направлять, вести к свету из тьмы порока, греха, изменности. В этом мы видим и предназначение учителя: вести своих воспитанников из тьмы незнания, необразованности к свету знаний, к свету духовности, нравственности.

Сюжет романа для нас интересен в виду аналогии, которую можно провести между ангелами-хранителями, представленными в книге именами Мишеля Пэнсона, Рауля Разорбака, Эдмонда Уэллса, Фредди Мейера, Мэрилин Монро, и современными педагогами в контексте их любви и ответственности за жизни, сердца и души детей. Главный герой – Мишель Пэнсон, танатонавт – «разведчик смерти», изучающий еще при жизни потусторонний мир, мир ангелов и богов, рай и ад. Он трагически погибает в расцвете сил – на его дом падает самолет – и попадает в рай, где его же ангел-хранитель, адвокат Эмиль Золя, спасает от реинкарнации – возвращения на Землю в качестве объекта живой или неживой природы – и подталкивает к мысли тоже стать ангелом-хранителем. Мишель соглашается и выбирает для «опеки» три души – еще в момент зачатия детей, – которых он будет сопровождать и оберегать, наставлять и защищать, предостерегать и наказывать на протяжении всей их жизни. Другие ангелы – друзья-танатонафты Мишеля еще при жизни – тоже этим занимаются, но у каждого из них свое отношение, свой взгляд на «клиентов» – их подопечных. Это в значительной степени можно объяснить пониманием сути ангелов в христианской традиции.

Слово «ангел» происходит из греческого языка и означает «вестник». Это бесплотный дух, обладающий разумом и свободной волей, осознанно избравший путь послушания и служения Богу, активный участник Божественного Промысла. Так как в далеком прошлом часть ангелов – павшие – отказалась от Бога и перешла на темную сторону, служить Дьяволу, то, по мнению Отцов Церкви, человек как раз и создан для того, чтобы восполнить число отрекшихся ангелов, войти в Собор Ангелов. Но для этого жизнь человека должна быть безгрешной. От человека требуется очистить место в своем сердце для любви, приготовить его для принятия в себя любви сверхъестественной, той любви, которой ждёт Бог [1].

Именно ангелы, находясь в девятом чине иерархии, ближе всех стоят к людям, сопровождают их души в мир иной и там их также не покидают.

Ангелы-хранители – не равнодушные исполнители воли Божией – они «радуются о каждом кающемся грешнике», они искренне заинтересованы, чтобы воля Божия осуществлялась, но при этом всю их сущность должна пронизывать любовь к «подопечным». Эдмонд Уэллс – ангел-хранитель и при этом наставник юного – по меркам Рая – коллеги Мишеля Пэнсона пытается внушить ему эту мысль.

Философия ангельской любви завязана на цифрах (в романе очень много нумерологических параллелей). Не случайно тема первого урока Эдмонда Уэллса – тайна чисел. Он объясняет, что применяемые на Западе цифры имеют индийское происхождение и указывают направление эволюции жизни. Горизонтальная черта – это привязанность, кривая – любовь, перекрестье – выбор. Человек находится под номером 4. Его символ – крест. Это значит, что у него есть выбор. Он находится на перекрестке, где принимается решение о новом направлении движения. Таким образом, у человека есть выбор-альтернатива: либо спуститься на животный уровень 3, либо подняться уровнем выше – к «5» – мудрецу, у которого есть горизонтальная линия привязки к небу и направленная к земле кривая любви. В его голове строятся планы, при этом он любит мир. Пятерка развивается в сторону большего сознания. Большей свободы. Большей сложности. Пятерка стремится вырваться из тюрьмы плоти, навязывающей ей страх и боль. Она хочет стать шестеркой. Это сплошная кривая. Кривая любви, ведь ангел должен быть полон любви к людям, к их душам – к своим «клиентам». Его любовь устремляется ввысь, снова опускается к земле, поднимается к центру. Любовь описывает круг и побуждает его любить себя самого [5, с. 63–64].

Ангелы должны стремиться направить помыслы человека к праведной жизни, стимулировать его желание стать мудрецом, чтобы потом прийти в сонм ангелов. Весь этот путь – путь любви. Этим путем должен идти и учитель, ведущий за собой ребенка. На протяжении обучения в школе и даже после педагог становится ангелом-хранителем, знаковой личностью, иногда – даже определяющей будущий жизненный выбор своих учеников. Он не потакает им, не «подыгрывает», не навязывает свою любовь, но ребенок всегда чувствует особое отношение учителя, следует за ним, учится у него, доверяет ему, раскрывается для неизведанного, нового. Воспитание любовью и через любовь дает лучший результат, нежели воспитание насильем и жестокостью [1].

Христианская педагогическая антропология, как правило, оправдывала принуждение, наказание в воспитании и обучении тем, что ребенок часто не понимает, что делает, не сдержан, не мотивирован, агрессивен, безалаберен. Но в содержательном пространстве российской православной педагогики победила тенденция к категорическому отвержению физических наказаний. Идея любви к детям сохранялась, содержательно подпитываясь больше новозаветными аргументациями в пользу «любви без розог», чем ветхозаветными «насильственными» постулатами. Подчеркивалось, что истинная любовь не нуждается в применении силы. В нормативно-правовом аспекте эта позиция победила, что выразилось в отмене физических наказаний в школе.

В историческом контексте прослеживается интересная закономерность: разрыв между концептуально-логической увязкой смысла любви к детям и религией/церковью привел к тому, что педагоги все меньше обращались к этому термину. В контексте «светской» педагогической антропологии Л. Толстой, например, переосмысливал своё отношение к православной церкви и евангельским каноническим текстам; К. Вентцель выдвинул идею о создании «новой религии», П. Каптерев, А. Острогорский сделали упор на понятиях «долг», «обязанность», «справедливость» [15, с. 63].

В 20–30-е гг. XX века в условиях возрастания роли атеистического начала в духовно-нравственном воспитании молодежи, с проникновением в педагогику научно-позитивистских воззрений «любовь к детям», «любовь к педагогической деятельности» становится вторичной по отношению к научным методам познания ребенка, его воспитания и обучения. Так, А. Макаренко, отнюдь не отрицая значимость любви к детям, «перевел этот, в общем-то эмоционально-духовный термин, на конкретный язык своей новаторской педагогики, в понятийном аппарате которой доминировали буква и дух воспитания в коллективе и через коллектив, взаимной ответственности личности и коллектива, всестороннего развития личности, завтрашней радости, перспективных линий, параллельного педагогического действия, авансирования личности, труда и игры и т.п.» [12, с. 231].

Любовь – в целом, – по мнению Б. Вербера, должна сопровождать ребенка еще с утробного периода. Не случайно в своей «Энциклопедии Относительного и Абсолютного Знания» Эдмонд Уэллс пишет о гаптономии. В конце Второй мировой войны нидерландский врач Франц Вельдман, сбежавший из нацистского лагеря, пришел к выводу, что беды нашего мира проистекают из того, что дети недостаточно рано начинают получать родительскую любовь. Ученый обратил внимание, что отцы, занятые главным образом работой или войной, редко занимаются своим малолетним потомством. Вельдман стал искать способ, как быстрее, желательнее еще на стадии беременности женщины, вовлечь отца в заботу о ребенке. Как это сделать? Прикасаясь к материнскому животу. Так он изобрел гаптономию (по-гречески «гаптеин» – трогать, «номос» – закон) – закон о касании. Гаптономия не является, конечно, гарантией счастливого детства, но, очевидно, открывает новые возможности в эмоциональной жизни матери и отца будущего дитя [5, с. 58–59].

Далее мудрый наставник молодого ангела-хранителя Мишеля Эмонд Уэллс рассказывает о так называемом «материнском инстинкте»: «Многие считают материнскую любовь естественным и автоматическим человеческим чувством. Но это совершенно не так. До конца XIX века большинство женщин из числа западной буржуазии отдавали своих детей кормилицам и больше ими не занимались. Не более внимательными к своему потомству были крестьянки. Они туго пеленали младенцев и вешали их на стену недалеко от очага, чтобы не мерзли» [5, с. 83–84].

Как результат, дети, лишённые отеческой и материнской любви и заботы, были и остаются более склонны к жестокости, мстительности, эмоциональной глухоте, невосприимчивы

к прекрасному, порочны, закомплексованы, очень ранимы. Таким был один из «клиентов» Мишеля Пэнсона петербуржец Игорь. Отец бросил его мать, как только узнал о ее беременности. Мать пыталась избавиться от эмбриона любыми способами: была себя в живот, падала на живот на большом сроке беременности, пила, а когда малыш родился, не кормила его, оставляла на холоде, в конечном итоге бросила ребенка на улице, где его подобрал полицейский и отнес в детский дом. Там мальчик превратился в шулера, убийцу, суицидника, ненавидящего своих родителей, особенно мать, желающего им отомстить. Именно с такими детьми очень часто приходится работать современным учителям начальной школы: отрицательный эмоциональный фон по отношению к себе характерен более чем для 30% обучающихся младшего школьного возраста независимо от пола [13].

Материнская любовь в своем гипертрофированном проявлении не менее опасна, чем ее отсутствие. Об этом свидетельствует судьба другой девочки, находящейся под покровительством Пэнсона, – американки Венеры, дочери любящих родителей, для которых она была желанным ребенком. Девочка росла очень красивой, так как и родители у нее были очень красивыми, работали в модельном бизнесе. Мать решила сделать из девочки еще в раннем возрасте рекламную модель – идея была, на первый взгляд, очень прагматичной и закономерной, а главное – прибыльной. Достижению материального благополучия родителей подчинялась вся жизнь ребенка. Венера во всем наследовала поведение матери, даже в подростковом периоде она уже сделала пластическую операцию по улучшению своего тела. Но большие деньги, которые пришли в семью Венеры вместе с ее славой, окончательно рассорили родителей, которые не могли поделить гонорары дочери. Отец ушел из семьи, мать начала пить, менять сексуальных партнеров, донимать девочку советами по улучшению внешнего вида. Венера очень страдала от того, что, по ее мнению, именно она разрушила семью родителей, а контроль матери ее раздражал. Она голодала, чтобы примирить отца и мать, довела себя до булимии, потом заедала чувство вины и неполноценности – страдала ожирением, опять терпела пластическое хирургическое вмешательство, а дальше секс в юном возрасте ради карьеры, замужество ради карьеры, унижения и насилия, даже угроза смерти – все ради карьеры. Во всем этом она, как и Игорь, винила мать. Пыталась сбежать от ее гиперопеки. Даже замужество Венеры (вышла замуж за некрасивого доктора, правда, который ее очень любил, а она любила его, родила много детей) – это своеобразная месть и бунт против материнских наставлений относительно ее понимания успешной женщины.

Что касается третьего «клиента» ангела-хранителя Пэнсона, то это француз Жак Немро. Застенчивый, робкий, неуверенный в себе мальчик, который родился в многодетной семье, где жила также его любимица кошка Мона Лиза. Мальчик был очень талантлив, писал с детства художественные произведения, но у него была плохая память, из-за излишней скромности и неуверенности в себе не было друзей (прообраз этого герой – сам автор романа). Родители очень любили сына, но не понимали его, не поддерживали в желании стать писателем. Отец, который держал книжный магазин, предупреждал Жака, что быть писателем – не лучший выбор профессии. Из-за этого мальчик рано ушел из родительского дома, работал официантом, чтобы себя прокормить, но не отказывался от призвания: он написал роман «Крысы».

Апостол Павел в Святом Писании акцентирует внимание на моменте служения, указывая, что «любовь долготерпит, милосердствует; любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде (а сорадуется Истине), всё покрывает, всему верит, всё переносит» (1 Кор. 13, с. 4–7) [1]. Именно поэтому ангел-хранитель должен беззаветно любить своих «клиентов» и во всем им помогать. Мишель очень удивляется тому, что должен даже навредить сопернице Венеры на конкурсе красоты, потому что девушка этого пожелала, лишь бы выиграть состязание. Все дело в том, что человек на 50% наделен свободой воли [5, с. 42, 76], правом выбора, но при этом он и несет ответственность за это – ангел же не вмешивается, так как это нарушение божественного права души определять свой путь. Венера очень жестоко поплатилась за свою оплошность – пожелать зла ближнему – погибла в автокатастрофе в расцвете сил, оставив сиротами нескольких детей, а потом на суде архангелов не набрала достаточно баллов, чтобы стать ангелом.

Учитель также должен любить и не ограничивать в своем воспитаннике свободу воли, уважать его личность, развивать врожденные таланты, опираться на задатки, но при этом потакание

ребенку, например, в его нежелании учиться, нарушать дисциплину, унижать других или заниматься уничтожением имеет серьезные последствия, поэтому, в отличие от ангелов, учитель в своей любви должен быть сдержан и осторожен, дальновиден и прагматичен.

Просчеты и недочеты ангела-хранителя дорого стояли и еще одному его «клиенту» – Игорю, который покончил жизнь самоубийством и пополнил ряды неприкаянных душ – врагов ангелов-хранителей. Игорь так и не простил свою мать, ненавидел ее даже на том свете, мстил своему ангелу за то, что тот не уберег его от всех бед и неприятностей. Обозленный, жестокий, непримиримый, он возглавляет войско неприкаянных душ, которое практически наносит сокрушительное поражение ангелам в числе Фредди, Мэрилин, Рауля и самого Мишеля. Против неистовых врагов ангелы применяют сильное оружие: сопереживание, картины высших достижений человечества, юмор и любовь: любовь – меч, юмор – щит – таков их лозунг [5, с. 397]. Призраки противопоставляют этому ненависть, насмешку, презрение, личное и общее горе. Усилия детей мрака успешны: даже Фредди и Мэрилин, побежденные, переходят на их сторону. Битва практически проиграна, но тут подоспевает Эдмонд Уэллс с подмогой – они запускают ядра любви в детей тьмы. Враги отступают, через аморфные тела ангелов попадают в рай. Игорь, благодаря ангелу-хранителю Мишелю, преисполненному состраданием к заблудшей душе подопечного, встречается со своей матерью, они долго осыпают друг друга упреками, а потом прощают друг другу обиды и тоже направляются в рай через Семь небес и Чистилище.

Любовь и юмор... Это оружие должно быть в арсенале современного учителя, чтобы и его ученики – часто озлобленные, потерянные, одинокие, неуверенные, неопытные – почувствовали тепло и поддержку, сострадание и любовь – и преобразились: зажженная искра ответной любви в юном сердце должна освещать их жизненный путь в серых буднях безысходности.

Ангел-хранитель Мишель не справился с возложенными на него обязанностями: Венера и Игорь, ожидаемо, по результатам решения трибунала архангелов должны были пройти еще один цикл воплощения-перерождения-испытания на Земле. Полный провал. А вот Жака удалось отстоять – 600 баллов от архангелов – и он ангел. Мишель очень болезненно, как и любой учитель-наставник, учитель-защитник, переживает неудачи Игоря и Венеры, искренне радуется успеху Жака, и все потому, что ему безразлично. В конечном результате, любовь открыла для Мишеля Изумрудные ворота, которые приблизили его к Богам.

Итак, мы считаем, что понятие «любовь к детям» как аксиологическая, философская, педагогическая категория интегрирует морально-этические представления о любви как общечеловеческой ценности, а также педагогическую теорию и концепции, утверждающие и доказывающие, что «любовь близких взрослых является важнейшим условием и стимулом для саморазвития личности ребенка в процессе его воспитания и обучения. Всеобщее признание особой значимости любви педагога в жизнедеятельности ребенка позволяет утвердить любовь к детям как педагогическую ценность». Любовь к детям – значимое профессиональное, а значит – воспитуемое, личностное качество будущего педагога начального образования.

Средством его воспитания, кроме прочего, может служить современная постмодерная мидл-литература, к которой принадлежит творчество французского писателя Б. Вербера. В своих романах, среди них и роман «Империя ангелов» из цикла «Ганатонафты», автор поднимает много философских и теологических вопросов, но именно чувство любви в его земном и «внеземном» – ангельском – понимании является доминирующим, определяющим, обязательным в отношении между людьми, между ангелами и их «клиентами». Мы провели параллели между просчетами и успехами учителя-защитника ангела Мишеля в его взаимоотношениях с «подопечными душами» Игоря, Венеры, Жака и отношениями учителя и учеников. Пришли к выводу, что и в первом, и во втором случаях только любовь способна воспитать, пробудить в человеке лучшие качества, стать стимулом и проводником в мире знаний и человеческих отношений. Каждый учитель должен стремиться, по завету Ш. Амонашвили, к «искренней, честной, от всего сердца; спокойной, терпеливой, доверительной; нежной, красивой, изящной; преданной, постоянной, без условностей; воодушевленной, вдохновенной, увлеченной; заботливой, мужественной, понимающей; с уважением, утверждением, возвышением» [2] любви к своему ученику. Этот же завет получают и ангелы-хранители по отношению к душам своих клиентов в романе Б. Вербера «Империя ангелов». В целом, для прочтения учителям начальной школы – рекомендуем.

Список цитированных источников:

1. Азбука веры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/angel>. – Дата доступа: 28.08.2022.
2. Амонашвили, Ш.А. Как любить детей / Ш.А. Амонашвили [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bachelor.kz/cms/uploads/files/Amonashvili_Sh_A_Kak_lyubit_detey.pdf. – Дата доступа: 28.08.2022.
3. Базарова, М.В. Любовь как смысложизненная ценность: автореф. дис. ... канд. филос. наук / М.В. Базарова. – Ставрополь, 2008. – 23 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Любовь как категория педагогической антропологии / Б.М. Бим-Бад. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=8&binn_rubrik_pl_articles=101. – Дата доступа: 28.08.2022.
5. Вербер, Бернар. Империя ангелов; [пер. с фр. К. Левиной] / Бернар Вербер. – М.: РИПОЛ классик, 2012. – 448 с.
6. Верхотурова, Ю.А. Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен / Ю.А. Верхотурова, Ю.Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 62–67.
7. Верхотурова, Ю.А. Понятие «любовь к детям» в философско-педагогическом дискурсе / Ю.А. Верхотурова, Е.В. Донгаузер, Л.В. Ясинских // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 45–52.
8. Гомонова, Т.А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Гомонова. – Оренбург, 2000. – 204 с.
9. Казанский, О.А. Педагогика как любовь / О.А. Казанский. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 134 с.
10. Кафаров, Т.Э. Любовь как общечеловеческая ценность и духовная потребность / Т.Э. Кафаров // Научная мысль Кавказа. – 2017. – № 1. – С. 36–42.
11. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М.: АСТ, 2014. – 480 с.
12. Макаренко, А.С. Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. / А.С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 543 с.
13. Никитина, Н.Н. Педагогические лики и трансформация любви. Педагогика Культуры / Н.Н. Никитина: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pedagogika-cultura.ru/ro-rubrikam-3/professiya-uchitel/nikitina-n-n-pedagogicheskie-lik-i-transformatsii-lyubvi>. – Дата доступа: 28.08.2022.
14. Семенец, О.С. Роль мифологического компонента в романах Бернара Вербера / О.С. Семенец // Ученые записки Таврийского национального университета имени В.И. Вернадского. – 2014. – Т. 27(66). – № 4. – С. 163–168.
15. Сечина, К.А. О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века / К.А. Сечина, В.А. Мосолов // Вестн. Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 3. – С. 62–73.
16. Сухомлинский, В.А. Антология гуманной педагогики / В.А. Сухомлинский; сост. Г. Д. Глейзер. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
17. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – Минск: Полифакт, 1990. – 271 с.
18. Цепелева, Н.В. Любовь как ценность в философии Н.О. Лосского / Н.В. Цепелева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – Ч. I. – С. 192–195.
19. Шелер, М. Ordo amoris / М. Шелер // Избранные произведения. – М., 1994. – 623.

СЕКЦИЯ 2. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПАТРИОТИЗМА, ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Разработка путей формирования патриотических чувств у детей имеет богатую историю. Исторические корни формирования патриотических чувств мы находим у Платона, Макиавелли, Ж-Ж. Руссо, Фихте и др. [1].

Анализ различных подходов определения категории «патриотизм» показал, что оно достаточно многообразно. Так, патриотизм может толковаться как:

- а) нравственный и политический принцип;
- б) социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, Родине; а также гордость за его прошлое и настоящее;
- в) стремление защищать интересы Родины.

Кроме того, патриотизм является синтезом ценностей, которые интегрируют духовные, нравственные, социальные, культурные, исторические и другие составляющие. Кроме того, в педагогике и психологии различаются подходы к определению понятия патриотизма. Так, в педагогическом энциклопедическом словаре понятие «патриотизм» интерпретируется как любовь к Отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. В психологии под патриотизмом понимается высшие морально-политические чувства, выражающие любовь к своей Родине, к своему народу.

Для разработки путей формирования патриотических чувств у подрастающего поколения необходимо выделять целевые позиции данного направления. При анализе нормативных документов, определяющих содержательную сторону образовательной работы дошкольных учреждений, мы выделили следующие цели патриотического воспитания: развивать в детях социальную активность, ответственность, личность с позитивными качествами и ценностями; воспитывать истинного патриота, любящего и ценящего свою Родину, который готов служить ей.

В настоящее время остро ощущаются противоречия между: необходимостью повышения патриотической составляющей, реализацией принципа воспитания любви к Родине в системе работы педагогов дошкольных образовательных учреждений и потерей интереса и уважения к культурному наследию белорусского народа.

В настоящее время любая педагогическая технология представляет собой систему средств и методов преобразовательной деятельности, обеспечивающей эффективность в любой сфере человеческой деятельности. Специфика технологического преобразования действительности состоит в том, что оно ориентировано на синтез, создание искусственных объектов (мира техники в её широком понимании), на технологическое освоение мира в отличие от его научного или другого познания.

Исходя из вышесказанного можно сказать, что учебная и научно-исследовательская работа учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется как наиболее низкая не эффективная технология подготовки. Поэтому наиболее распространённый и эффективный метод интенсификации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью будет выступать метод игрового проектирования. Однако прежде, чем применять методы игрового проектирования в учебном процессе, необходимо выявить их сущность, понять отличие от игры в целом [1].

Цель статьи – исследование научно-методических основ технологии игрового проектирования как средства формирования у учащихся вспомогательной школы патриотизма, исторической памяти.

Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования. Экспериментальное исследование проводилось в апреле-мае 2021 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию составило 24 ребёнка с интеллектуальной недостаточностью учащихся младших классов вспомогательной школы.

Анализ научно-методической литературы показал, что игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей конкретную деятельность, носящую условный характер. Игровая деятельность зачастую кажется непродуктивной, так как её результаты отсрочены во времени и выражаются в виде умственных знаний, умений, навыков, опыта, поведения и образа мыслей, которые весьма трудно измерить, тем не менее, она намного эффективнее многих традиционных способов обучения [2].

Основным и важным компонентом в игровых технологиях считается познавательный эффект, который обусловлен комбинированным использованием трёх основных методов: аналитического, экспертного и экспериментального. С помощью аналитического метода конструируется игра. Участие профессионалов в игре активизирует их экспертный потенциал. Экспертный метод здесь проявляется в том, что, наблюдая изучаемую систему «изнутри», игроки и эксперты анализируют и переоценивают свой прошлый опыт и знания.

Экспериментальный метод позволяет каждую игру рассматривать как лабораторный эксперимент с изучаемой системой. Сжатый масштаб времени даёт возможность воспитывать патриотизм, историческую память.

Исследовательские цели в технологии игрового проектирования служат для получения новой информации, для организации работы междисциплинарного коллектива, для гипотез и теоретических положений. Для каждого проекта составляется программа, в которой определяются решаемые задачи. В ходе игры получают информацию с вариантами решения задач, которая, обрабатываясь, анализируется организаторами (учителями-дефектологами) игры.

Для осуществления этой технологии участники занятия разбивают на группы по интересам, каждая из которых занимается разработкой своего проекта. Тема для разработки проекта обучающиеся выбирают в основном самостоятельно, но в отдельных случаях учитель-дефектолог, воспитатель может предложить какие-либо варианты.

Игровое проектирование осуществляется с «функциональных ролевых позиций», воспроизводимых в игровом взаимодействии с обобщением коллективного опыта. Это определяет совершенно иной взгляд на изучаемый объект с непривычной для участника обучения точки зрения, позволяющей увидеть значительно большее, что и определяет познавательный эффект данной технологии.

Практические рекомендации для организации игрового проектирования используемое для улучшения и эффективности усвоения учебного и внеучебного материала при подготовке детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни, могут заключаться в проектах разного типа: исследовательский проект, поисковый проект, творческий (креативный) проект, прогностический проект.

Специфика игрового проектирования заключается в том, что это интерактивный метод, т.е. все проекты разрабатываются в рамках группового взаимодействия, а результаты проектирования защищают на межгрупповой дискуссии, по итогам которой можно определить лучший проект.

Методы, используемые в игровом проектировании, выполняют следующие задачи: применение и развитие знаний, умений, навыков в технологии игры, открытие, осознание и демонстрация поведенческих реакций, манер, обогащение словарного запаса, индивидуального стиля коммуникации и т.д.; сопоставление мотивационных, поведенческих индивидуальных качеств партнёров в игре.

Анализ результатов данного эксперимента позволил обнаружить в целом низкий уровень патриотизма, исторической памяти у учащихся первого отделения вспомогательной школы № 26 г. Витебска. Посещая уроки истории Беларуси нами было выявлено, что работа по патриотическому воспитанию во вспомогательной школе № 26 г. Витебска ведётся методически грамотно: работа по формированию патриотизма, исторической памяти. В процессе работы по формированию патриотизма, исторической памяти используется, к сожалению, только разнообразные наглядные материалы, все занятия проводятся на наглядно-практической основе. Работе придаётся живой, эмоциональный характер, во время рассказа учитель сопровождает свои слова предметными действиями.

Данное исследование показало, что в результате специально организованного обучения у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируются патриотизм, историческая память в процессе игрового проектирования. Особую сложность в процессе обучения вызывает разная степень несформированности исторических представлений и различные скорость и уровень их усвоения детьми данной категории.

В качестве рабочего определения при организации исследовательской работы мы используем следующее. Патриотизм – значимая ценность, олицетворяющая любовь к своим близким,

Родине, неразрывность с их историей, культурой, достижениями присущая всем сферам жизни ребенка дошкольного возраста, являющаяся важнейшим духовным достоянием его личности, и характеризующая определенный уровень ее развития, который отражается в когнитивной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфере.

Правильный подбор методов, приемов и дидактического материала определяет продуктивность работы учителя-дефектолога. Для формирования у детей с интеллектуально недостаточностью патриотизма, исторической памяти следует придерживаться технологии игрового проектирования.

Назовем главные преимущества технологий игрового проектирования перед традиционной системой обучения:

- Цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся. Данная форма организации учебного процесса снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их отнесенностью к разным дисциплинам.

- Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к конструктивному профессиональному общению.

- Игровые технологии насыщены обратной связью, более содержательной и многогранной по сравнению с традиционными методами.

- Игровые компоненты способствуют включению участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности.

- В играх формируются ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

Такой формат организации обучения и воспитания детей дает возможность расширить круг возможностей детей в плане применения знаний и умений, приобретенных на уроках в реальной жизни. Работа в этом направлении способствует развитию мышления ребенка, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. Правильно организованная технология игрового проектирования, учитывающая особенности данной категории детей, позволяет предупредить затруднения в профессиональной деятельности в будущем. Основной метод коррекции – постановка проблемной ситуации, использованная в технологии игрового проектирования.

Список цитированных источников:

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. учеб. пособие / Т.М. Бабунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

2. Кухаренко, Т.С. Первичная диагностика сформированности элементов патриотизма у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Т.С. Кухаренко, Н.В. Амасович // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 7. – С. 133–138.

3. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

**МАСАЛЬСКАЯ МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АВА-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Стойкое повышение в общей популяции числа детей, имеющих аутистические нарушения, приводит к потребности улучшения концепции комплексной медико-психолого-социально-педагогической помощи данной категории детей. Развитие ключевых компетенций считается одним из основных течений в обучении ребенка с аутистическими нарушениями.

Цель статьи – раскрытие научно-методических основ применения методов АВА-терапии в коррекционной работе с учащимися с аутистическими нарушениями в классах интегрированного обучения и воспитания.

Методы исследования: анализ и синтез теоретических утверждений согласно вопросу изучения; изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение за организацией работы с учащимися с аутистическими нарушениями.

Методика АВА. Оперантное обучение основывается на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся – не будет. Это означает, что если за определенное поведение ребёнка с аутизмом получит вознаграждение, то он его наверняка повторит.

Оперантное обучение широко распространено в США и некоторых других странах (Норвегия, Южная Корея, Россия). Оно обеспечивает формирование ключевых компетенций даже у тех детей, с которыми были не эффективны другие подходы. Из общего числа детей с аутизмом после оперантного обучения до 90% улучшают свое состояние. При работе с учащимися, имеющими аутистические нарушения все сложные способы деятельности, разбиваются на цепочку отдельных маленьких шагов (умений), и каждый такой шаг отрабатывается отдельно с их последующим объединением. Постепенно к разученному шагу добавляется новый и параллельно с этим убирается подкрепление. Затем подкрепление ждет ребенка уже не за каждый правильно выполненный шаг, а за их выученную последовательность [1–3].

В основу оперантного обучения входят следующие программы, среди них: вербальная и невербальная имитация, понимание языка; зрительный контакт, общение со сверстниками и др.

Ключевыми для оперантного обучения являются стратегии «дискретная проба», «подкрепление» и «помощь». Рассмотрим каждую из них.

Обучение отдельными пробами. Отдельная проба осуществляется в три этапа:

- инструкция взрослого
- действия ребёнка самостоятельно или с помощью
- подкрепление со стороны взрослого

Отработка нового умения включает обычно порядка 10 проб, ребёнок должен 8 раз из 10 успешно выполнить задание. Инструкция должна быть чёткой и краткой. Произносить инструкцию нужно однократно.

После того, как умение становится обобщённым, рекомендуется 1 раз в неделю возвращаться к той же инструкции на протяжении 3–6 недель.

Использование помощи в оперантном обучении начинается с проведения первых коррекционных занятий.

Выделяются следующие *виды помощи*.

- 1) физическая помощь (выполнение действия руками ребёнка).
- 2) вербальная помощь (чёткое называние поведения, которое ожидается от ребёнка).
- 3) моделирование поведенческой реакции (применение элементов подражания).
- 4) жестовая помощь (различные движения, направленные на то, чтобы вызвать адекватную поведенческую реакцию).
- 5) Наглядная помощь (визуальные средовые подсказки, инструкции в виде фотографий).

В оперантном обучении существуют два основных требования к оказанию помощи:

1. Помощь должна быть минимальной из возможных.
2. Постепенное уменьшение оказываемой помощи.

Помимо помощи учитель-дефектолог на коррекционно-развивающих занятиях использует подкрепление.

Подкрепляющие стимулы можно разбить на группы:

- еда (печенье, конфеты, изюм, орехи, сок и др.);
- игрушки (волчки, свистульки, мячи, веревочки, погремушки, и др.);
- сенсорные предпочтения (объятия, щекотка, покачивание, кружение, и др.);
- занятия (просмотр ТВ, прослушивание музыки, рисование и др.);
- игры совместно с взрослым («Ладушки», и др.);
- жетоны (звёздочки, наклейки, и др.);
- социальные предпочтения (улыбка другого человека, и др.)

Требования к использованию подкрепления.

1. Оно должно быть индивидуальным.
2. При обучении новым умениям подкрепление осуществляется часто.
3. Виды подкреплений подбираются в соответствии с возрастом.
4. Словесное одобрение произносится эмоционально.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение методов АВА-терапии на коррекционно-развивающих занятиях положительно влияет на развитие и формирование социальных и бытовых навыков у учащихся с аутистическими нарушениями. Учитель-дефектолог использует в своей работе различные виды помощи: физическую помощь, вербальную помощь, наглядную помощь моделирование поведенческой реакции и жестовую помощь; различные подкрепляющий материал, что делает процесс оперантного обучения успешным для формирования ключевых компетенций ребенка с аутистическими нарушениями [4–5].

В ходе ознакомления работы учителя-дефектолога и педагога персонального сопровождения с учащимся с аутистическими нарушениями, обучающимся в интегрированном классе на базе ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска имени Е.Ф. Ивановского» были выявлены следующие направления работы с применением элементов АВА терапии: на начальном этапе адаптации ребёнка к школьному обучению: формирование навыка просьбы (чтобы уменьшить нежелательное поведение); создание оптимальных условий для обучения; обучение сотрудничеству; введение в рацион новой пищи, метод социальных историй; обучение методом отдельных блоков.

Комплекс упражнений психолого-коррекционных игра на развитие социальных и бытовых навыков. Используемые упражнения:

• 1 упражнение и игры на формирование навыков просьбы. 1) игра «Юла» Поиграйте с ребенком в юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произнесите «еще». Когда ребенок привык к ходу игры, положите свою руку на ручку юлы, но не заводите ее. Смотрите на ребенка и ждите, когда он попросит повторить действие. 2) игра «Картинки» педагог, показывая на соответствующую картинку, произносит «Дай сок» или «Я хочу пить», закрывает последовательно каждую картинку фишкой. Когда ребенок привык к ходу игры, дайте в руку ребенка фишку, но не говорите, что дать. Смотрите на ребенка и ждите, когда он оречевит картинку. 3) игра «Мяч» Поиграйте с ребенком в мяч. Каждый раз, когда он катит вам мяч говорите «дай». Когда ребенок привык к ходу игры, оставьте мяч у себя, но не катите ему. Смотрите на ребенка и ждите, когда он попросит вернуть мяч.

Создание оптимальных условий для обучения: период индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению; индивидуально дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей; в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;

• 2 упражнения и игры на обучение сотрудничеству: 1) упражнение «Руки танцуют». Упражнение выполняется в парах. Необходимо соприкоснуться ладонями и, не размыкая ладони, осуществлять разнообразные движения рук под танцевальную музыку. 2) игра «Вместе за руки». Дети становятся в круг, играет музыка, когда она останавливается, дети должны взяться за руки. 3) игра «Паровозик». Дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» везет «вагончик», преодолевая различные препятствия.

• 3 упражнения на ведение в рацион новой пищи: 1) упражнение «Мандарин». На стол перед ребенком ложится мандарин, педагог касается до него пальцами и говорят ребенку так же коснуться. 2) упражнение «Печенье». Ребенку дается печенье, когда он кушает и глотает, педагог произносит «глотай». 3) упражнение «Тайный мешочек». В мешочке лежат продукты новые для ребёнка, ему предлагается, несмотря, достать что-нибудь из мешочка и попробовать.

• 4 игры для метода «социальных историй» – 1) игра «Больница». Ребенку даётся кукла, которая «заболела» и её нужно вылечить. 2) игра «Водитель». Ребенку дается машинка и говорят, что он водитель, ему нужно выполнить определенные маневры (припарковать машинку). 3) игра «Ферма». На стол ставятся домашние животные. Ребенку дается задание за ними ухаживать (покармливать).

Заключение. Выбор методики АВА оправдан, так как является наиболее эффективной методикой в формировании умений и бытовых навыков у учащихся с аутистическими нарушениями. Программы методики АВА подходят так же для синдрома Дауна и тяжелых форм интеллектуальной недостаточности.

Таким образом данный комплекс может использоваться: учителем-дефектологом, педагогом дополнительного сопровождения, а также законными представителями ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера; пер. с англ. Д.Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. – 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.
2. Косински, К. Эрготерапия для детей с аутизмом: Эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС / К. Косински; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 192 с.
3. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – 5-е изд. / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 208 с.
4. Паллот, Э.М. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений / сост. Э.М. Паллот; пер. с англ. – Пермь, 2004. – 85 с.
5. Филистович, О.А. Инновационные педагогические технологии организации музыкально-досуговой деятельности младших школьников / О.А. Филистович // Педагогика и психология детства: современное состояние, перспективы развития: сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. – Гродно, 2011. – С. 173–176.

**ОВСЯННИКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА
ГНАТКО МИЛЕНА ОЛЕГОВНА**

Российская Федерация, Мытищи, МГОУ

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

В современной логопедической практике вопросы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, становятся все более значимыми. Грамотная, связная речь выступает важным регулятором поведения и деятельности ребенка, обеспечивая его межличностные контакты со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте происходит осознанное усвоение речевых навыков, что позволяет ребенку познавать окружающую действительность, повышать свой культурный уровень. Речь тесно связана с мыслительной деятельностью, способностью ребенка выражать свои мысли, осуществлять анализ ситуации. Общее недоразвитие речи (ОНР) оказывает существенное влияние на становление личности ребенка, его социализацию, обретение социального статуса в среде сверстников, в связи с чем необходимо организовывать своевременную логопедическую работу, грамотно выстраивая процесс развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [1]. На сегодняшний день становится явной необходимостью творческого подхода к разработке новых методических материалов по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР. Одним из интересных и эффективных средств развития связной речи у старших дошкольников с ОНР является сюжетно-ролевая игра [3, 5]. Благодаря эмоциональной вовлеченности в игру, в процесс выбора и освоения ролей, дети активно общаются, сотрудничают, строят речевые высказывания.

Проблема исследования заключается в том, что сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи недостаточно полно раскрыта в литературе. Цель статьи – рассмотрение влияния использования сюжетно-ролевой игры на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологическая основа исследования – положение концепции культурно-исторического развития Л.С. Выготского о роли среды в развитии речи ребенка; подходы к изучению общего недоразвития речи детей старшего дошкольного возраста (Е.В. Архипова, В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.), теория и практика организации сюжетно-ролевых игр в развитии связной речи детей (Н.Ф. Губанова, Р.И. Жуковская, Д.Б. Эльконин, Е.А. Ярусова и др.).

Констатирующий эксперимент был проведен в ноябре 2021 года. В качестве основы для проведения констатирующего эксперимента была взята методика В.П. Глухова, которая была адаптирована под возраст детей (6 лет) [2]. Комплексное обследование связной речи детей включало в себя 7 заданий: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;

составление предложения по трем картинкам; составление рассказа по серии сюжетных картинок; составление рассказа по сюжетной картине; пересказ текста; составление рассказа из личного опыта; составление рассказа-описания.

В качестве наглядного материала были использованы как различные ситуационные, так и связанные тематические картинки, а также применялись серии сюжетных картинок.

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано 16 детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В результате изучения состояния связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, были получены данные, представленные в таблице.

Таблица – Результаты исследования состояния связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня (в баллах)

№	Вид задания	Среднее кол-во баллов, набранное дошкольниками
1	Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	3,2
2	Составление предложения по трем картинкам	2,7
3	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	2,1
4	Составление рассказа по сюжетной картине	1,2
5	Пересказ текста	0,9
6	Составление рассказа из личного опыта	2,2
7	Составление рассказа-описания	2,5

Наиболее трудными заданиями для дошкольников оказались: составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа по сюжетной картине, а также пересказ текста.

На основе обобщенного анализа полученных данных, были выявлены уровни развития связной речи детей (средний / недостаточный / низкий). Средний уровень развития связной речи выявлен у 6 детей (37,5%). Это связано с тем, что дети 2 год получают коррекционно-логопедическую помощь в дошкольном учреждении.

Недостаточный уровень развития связной речи наблюдается у 8 детей (50%). На данный уровень дошкольники прошли по верхней границе критериев, набрав по 14–16 баллов (из 16 возможных для недостаточного уровня).

Низкий уровень развития связной речи был выявлен у 2 детей (12,5%). Полученные результаты связаны с различными органическими нарушениями ЦНС дошкольников.

Опираясь на полученные результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что связная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи развита неоднородно. При определении направлений и проведении коррекционной работы следует это учитывать.

После проведения констатирующего эксперимента осуществлялся формирующий эксперимент. Для этого дошкольники были распределены на две примерно равноценные группы – экспериментальную и контрольную (по 8 человек в каждой). Формирующий эксперимент проводился с середины января по апрель 2022 года. Его целью являлось создание условий для развития связной речи посредством сюжетно-ролевых игр.

Контрольная группа детей продолжила проходить обучение по АООП для детей дошкольного возраста с ТНР, основанной на программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной «Программа обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (старшая группа детского сада)».

Экспериментальная группа помимо обучения по АООП для детей дошкольного возраста с ТНР, дополнительно посещала занятия по развитию связной речи посредством сюжетно-ролевых игр. Совместное взаимодействие взрослого и детей на данном этапе важно, поскольку путем обыгрывания жизненных ситуаций, дети активно принимали участие в процессе, что, в свою очередь, способствует развитию связной речи.

При подборе сюжетно-ролевых игр учитывались результаты констатирующего эксперимента, а именно неоднородность уровней развития связной речи у старших дошкольников. Занятия проводились группой по 8 человек, 2 раза в неделю по 25 минут в течение 3-х месяцев.

Формирующий эксперимент включал в себя 2 этапа. На каждом из них всегда проводилась предварительная работа с дошкольниками: обсуждение иллюстраций по фрагментам

мультфильмов, описание главных и второстепенных героев, активизация словаря, обсуждение мест проведения сюжетно-ролевых игр (что из себя представляют, кто там работает и т.п.) на примере библиотеки / магазина игрушек / салона красоты и т.д.

1 этап. Творческие сюжетно-ролевые игры

На данном этапе дошкольники участвовали в творческих сюжетно-ролевых играх, основанных на мультфильмах «Леди Баг и Супер-Кот», «Щенячий патруль», «Барбоскины», «Фиксики», «Лунтик и его друзья». За счёт того, что данные мультфильмы очень хорошо известны детям, они были мотивированны, проявляли инициативу, с удовольствием включались в игру.

2 этап. Деловые сюжетно-ролевые игры

На данном этапе дошкольники играли в следующие деловые сюжетно-ролевые игры: «Салон красоты», «Библиотека», «Магазин игрушек», «Детский сад», «Автосервис». Особенность данных игр заключается в введении персонажа с целью развивающего элемента, например: Мальвина в салоне красоты, Чебурашка в библиотеке, Кот Леопольд в магазине, Карлсон в детском саду, Крокодил Гена в автосервисе.

В конце занятий подводились итоги, обсуждались понравившиеся и не понравившиеся моменты игры, дети делились впечатлениями [4].

Таким образом, в ходе формирующего этапа эксперимента, детям давалась возможность проявить самостоятельность в данных играх, что приводит к развитию их фантазии, словаря, общения друг с другом, а также к взаимодействию в коллективе.

После проведения формирующего эксперимента, в мае 2022 года был осуществлен контрольный эксперимент с целью выявления динамики и сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп до и после обучения. Анализ результатов состояния связной речи у старших дошкольников ЭГ и КГ выявил, что показатели как экспериментальной, так и контрольной группы детей улучшились по сравнению с результатами на этапе проведения констатирующего эксперимента.

На основе обобщенного анализа полученных данных, были выявлены уровни развития связной речи детей на этапе контрольного эксперимента. Контрольный эксперимент выявил у старших дошкольников с ОНР III уровня, принимающих участие в обучающем эксперименте, более высокий уровень развития связной речи по сравнению с контрольной группой. Однако, у детей всё еще возникают определенные трудности при выполнении заданий, что говорит о стойкости данного нарушения и необходимости дальнейшего проведения коррекционных занятий. Следовательно, активное использование сюжетно-ролевых игр как средства развития связной речи повышает эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

В заключении были подведены общие итоги проведённого исследования и сформулированы следующие выводы:

1. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показатель уровня развития связной речи недостаточен и неоднороден, поскольку у каждого ребенка возникают трудности при выполнении заданий: наблюдаются ошибки предметного содержания, логически нарушенные рассказы, смысловое несоответствие причинно-следственных связей, затруднения при переходе от одной части пересказа к другой, а также смысловые ошибки и различные лексико-грамматические нарушения.

2. Самым сложным заданием при изучении связной речи для детей с общим недоразвитием речи был пересказ текста. Дошкольники с ОНР, не закончив одну часть высказывания, переходили к следующей, с новым содержанием. В связи с этим, необходимо продолжать коррекционную логопедическую работу над смысловыми связями между фразами в речи детей.

3. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи посредством сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников с ОНР III уровня должна строиться от простого к сложному, с учетом неоднородности уровней развития связной речи детей, и направлена на развитие всех компонентов речевой системы.

4. Использование в логопедической работе современных сюжетов в сюжетно-ролевых играх способствует повышению мотивации детей, что, в свою очередь, повышает эффективность коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Список цитированных источников:

1. Воробьева, В.К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ, 2009. – 160 с.
2. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 231 с.
3. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре / Р.И. Жуковская. – М.: АСТ, 2016. – 305 с.
4. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 96 с.
5. Эльконин, Д.Б. Основные вопросы теории детской игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2016. – С. 317–337.

ПЛАТОНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург, СПбГАОУ ВО «СПбГИПСР»

КОШАРОВСКАЯ АННА МАКСИМОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург, ГБОУ СОШ № 29, СПбГАОУ ВО «СПбГИПСР»

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социальное образование тесно связано с основными тенденциями в развитии страны и мира в целом, образовательными реформами, с глобальными процессами, таким как всемирная пандемия коронавируса, военные конфликты и природные катаклизмы. Среди глобальных тенденций, влияющих на развитие образования, в том числе социального можно выделить всеобщую цифровизацию, переход на онлайн обучение, смещения вектора от традиционной образовательной парадигмы, в сторону инновационной концепции, предполагающей усиление роли дистанционных образовательных услуг в общем объеме обучения. В этой связи встает вопрос об организации инклюзивной образовательной среды в онлайн пространстве, ее влиянии на качество подготовки лиц с инвалидностью, возможности гармоничного использования цифровых технологий, снижению рисков социальной дезадаптации в новых реалиях реализации образовательных возможностей. Цель статьи: рассмотреть цифровизацию как перспективное направление развития инклюзивного образования.

Анализируя теоретические основания развития специальной инклюзивной педагогики в контексте наращивания информатизации и цифровизации образовательной среды можно выделить две основные методологические идеи, где первая связана с принципом общности законов развития любого человека, вне зависимости от возраста и возможностей, а вторая расстраивает развитие человека в образовательных отношениях, которые по своей сути должны быть гуманными.

Традиционно в педагогике инклюзивного образования эти концепции реализуются в ответственности каждого обучающегося за включение другого в общий образовательный процесс, при этом каждый преподаватель ориентирован на гетерогенность содержания учебного процесса, в котором взаимодействуют студенты, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В традиционном образовательном цикле основная задача преподавателя состоит в организации обучения как некоего нового поля получения опыта и новых проб, апробации новых средств, методов, способов организации педагогического взаимодействия целью которых является дальнейшая интеграция обучающихся в социально-трудовые функции. Таким образом инклюзия в традиционном образовании представляется как коммуникативная дидактика, которая связывает процесс получения знаний с коммуникацией, кооперацией, обогащением, а также учетом при этом всех возможностей и ресурсов всех участников [3].

Рассматривая факторы стремительного роста цифровизации образования можно отметить удобство, доступностью, скоростью, понятностью получения информации. Преимущества цифровизации в контексте развития инклюзивного образования связаны в первую очередь с современным техническим прогрессом, который позволяет создавать вариативные обучающие среды для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ отвечающие их потребностям и возможностям.

Необходимо подчеркнуть, что к числу эффективных средств обучения, которые все чаще применяются в специальной педагогике, принадлежат именно информационные, цифровые

технологии, поскольку именно они помогают человеку с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья освоить сложные для него виды деятельности и направления обучения. Данные технологии позволяют индивидуализировать обучение, социализацию обучающихся лиц с инвалидностью, создают возможность подготовки к будущей трудной жизни в ситуации изменяющейся внешней среды, трансформирующихся социальных реалиях и динамики самого образовательного процесса, будущего рынка труда, трудовых функций.

Для организации качественного процесса обучения лиц с инвалидностью в цифровой среде необходимо получение обучающимися с инвалидностью полноценной и качественной информации о форматах обучения, технических особенностях платформ, позволяющей ориентироваться в цифровом информационном пространстве, активное использование специального оборудования (компьютеры, планшеты, специализированные под различные нозологии программы и др.), получение непосредственно самой образовательной информационной услуги (в том числе дополнительные обучающие материалы), полноценное участие в обучающем процессе (особенно в онлайн пространстве).

Рассматривая вопросы информационной доступности образования в контексте развития непрерывных инклюзивных образовательных программ на всех уровнях обучения необходимо выделить три ключевых направления:

- организацию системы информации для лиц с инвалидностью внутри образовательного учреждения (в случае применения информационных технологий в самом образовательном учреждении);

- доступность сайтов для отдельных категорий лиц с инвалидностью, которая определена национальным стандартом (в случае онлайн обучения возможность использовать образовательные платформы, адаптированные под образовательные потребности лиц с инвалидностью);

- информацию о доступности самого образовательного учреждения на информационных ресурсах (например, сайт учреждения) для различных категорий лиц с инвалидностью.

Также при организации цифрового обучения необходим учет факторов, традиционно влияющих на эффективность обучения студентов с инвалидностью в любом его формате, а именно сформированная база знаний обучающегося на предыдущих этапах, степень его вовлеченности в проблему, интереса к ней, уровнем самостоятельности. Кроме того, необходимо выделить и показатели, не зависящие от личностных позиций: бытовые условия, состояние здоровья, ситуация в семье, общее состояние доступности цифровых технологий (наличие компьютера, интернета и т.п.).

Необходимо отметить, что решение данных направлений предусмотрено в рамках нескольких государственных программ. Государственная программа «Доступная среда» с 2011 формирует и регламентирует физическую доступность объектов социальной, транспортной, образовательной и других видов инфраструктур. В частности, в рамках ее реализации решаются задачи: оценки состояния и повышение доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения, устранения социальной разобщенности инвалидов и граждан, не являющихся инвалидами, модернизация государственной системы медико-социальной экспертизы и др. Реализация мероприятий в рамках данной программы повысила и доступность образовательных услуг всех уровней для лиц с инвалидностью, позволила выделить и четко обозначить такое направление как инклюзивное обучение. Так, образовательные программы предусматривают особые потребности людей с инвалидностью, выполнение которых закреплено на законодательном уровне и является обязательным для всех образовательных учреждений, в том числе при реализации цифрового обучения.

Государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» направлена на общую вовлеченность населения в цифровое пространство, увеличение доли пользователей цифровыми социальными услугами включая и лиц с инвалидностью. В программе отмечается, что «в системе образования расширяется применение цифровых технологий, образовательные организации имеют выход в сеть «Интернет» и представлены там на своих сайтах в соответствии с государственными требованиями». Однако подчеркивается, что «численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточна».

Несомненно, что внедрение дистанционных технологий предполагает трансформацию роли педагога, тьютера и всего персонала по сопровождению образовательного процесса, изменение самих учебных планов и программ. При этом процессе перехода к цифровому дистанционному обучению все более востребованными становятся гуманистические ценности, такие как человеческие качества как творчество, человечность, справедливость, умение сотрудничать,

однако педагогов, умеющих качественно интегрировать свои знания в онлайн пространство и технических специалистов поддержки катастрофически недостаточно.

В качестве принципов взаимодействия обучающегося с инвалидностью и персонала по проведению образовательного процесса целесообразно выделить следующие:

- ориентация на позитивные образовательные стратегии, связанные с развитием основных ценностей, отвечающих возможностям каждого обучающегося с инвалидностью;
- построение диалоговой коммуникации в образовательном процессе, как подключение к мыслительной деятельности другого человека, обеспечивающая обогащение ценностных позиций каждого из его участников;
- формирование новой образовательной модели, способствующей адаптации обучающегося к цифровому обучению, последовательно развивающее его чувство когерентности (постижение, управление, осмысление);
- развитие через обучение когнитивных, социальных, поведенческих и профессиональных компетенций;
- профилактика возможных барьеров в процессе обучения связанных с зонами социального отчуждения, в том числе технического плана, затрудняющих взаимодействие.

В этой ситуации представляется оптимальным формирование в образовательных учреждениях сопровождающей службы которая несет доминирующий потенциал пошаговой социальной поддержки обучающихся с инвалидностью на всех этапах цифрового образования, и включает как обучающийся (преподаватели), так и вспомогательный (тьютеры) социализирующие аспекты деятельности, а также осуществляет техническую поддержку (специалисты информационного отдела).

На начальных этапах сопровождение в рамках обучения в значительной степени будет направлено на адаптацию обучающегося с инвалидностью к цифровой образовательной среде, адаптацию существующих у него технических средств под конкретную нозологию, выстраиванию эффективных коммуникаций в образовательном процессе: служба сопровождения – обучающийся – педагоги – служба сопровождения в рамках удаленного обучения.

В дальнейшем последовательно необходимо корректировать и изменять степень сопровождения, наращивать активность обучающегося, где сопровождение будет представлено как диалоговое общение, при котором потенциал обучающегося будет служить резервом для повышения эффективности цифрового обучения. На этом этапе могут реализовываться следующие цифровые образовательные стратегии обучающихся с инвалидностью:

- выполняющий виды образовательной деятельности в рамках конкретной задачи при поддержке службы сопровождения;
- частично включенный в образовательный процесс в соответствии с личными пожеланиями при уменьшении роли службы сопровождения;
- целенаправленно увеличивающий степень своего включения в образовательный процесс;
- доминирующий степенью самостоятельности, не нуждающийся в сопровождении;
- активное лицо в образовательном процессе, умеющее занять самостоятельную позицию во взаимодействии, служба сопровождения – педагоги от начала до момента завершения;
- активный деятель образовательного процесса, пропагандирующий значимую идею, умеющий ее обосновать и описать, разработать стратегию решения проблемы, что позволяет говорить о его вертикальной мобильности, выходящий за рамки цифрового обучения;
- активный деятель, который может разрабатывать стратегию, прогнозировать, планировать и обеспечить реализацию идеи на другом содержательном материале и в другой социально-образовательной структуре, что характеризует его горизонтальную мобильность, выходящую за рамки цифрового обучения.

Представляется, что на протяжении всего периода взаимодействия система «обучающийся с инвалидностью- служба сопровождения» будет развиваться, увеличивая степень самостоятельности одного и уменьшая степень сопряжения другой. В итоге служба сопровождения будет выполнять функцию роли наставника-консультанта в ситуациях по выбору и желанию самого обучающегося с инвалидностью.

В заключении хочется отметить, что цифровое обучение – это перспективное направление развития современных инклюзивных образовательных систем, требующее качественной проработки на всех стадиях сопровождения обучающихся.

Список цитированных источников:

1. Лебедева, С.С. Идеи инклюзии в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью / С.С. Лебедева, Ю.Ю. Платонова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / под общ. ред. И. В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 9–12.
2. Кудрявцева, М. Е., Образование людей с инвалидностью в контексте использования стратегических коммуникаций в условиях неопределенности / М.Е. Кудрявцева, С.С. Лебедева, Ю.Ю. Платонова // Человек и образование. – № 1 (70) – 2022. – С. 81–90.
3. Фурьева, Т.В. Модели инклюзивного образования: учеб. пособие для бакалавров и магистратуры / Т.В. Фурьева. – 2-е изд., пераб и доп. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2019. –176 с.

**РОМАНОВА ЯНА ИГОРЕВНА
КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Альтернативная коммуникация считается формой языка, исключаяющей речь, дополняющей или заменяющей обычную речь людям. Пользуясь данным методом, дефектологам, в своей работе становиться возможным, общаться с детьми с особенностями психофизического развития. Специалисты прибегают к альтернативной коммуникации главным образом потому, что она является многоканальной, использует различные анализаторы, не только слух, но и зрение, кинестетическое чувство, движения. Так как речь является не только средством общения, но и инструментом обучения, задача каждого педагога как можно быстрее наладить способы коммуникации с ребенком. В связи с этим существует необходимость поиска новых путей и способов взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми, способствующих активной позиции обучающихся в обществе. На сегодняшний день одной из наиболее интересующих вопросов специального образования, представляется изучение альтернативной коммуникации в работе учителя-дефектолога с детьми с особенностями психофизического развития. Цель данной статьи – описать научно-методические подходы к изучению и использованию альтернативной коммуникации в работе учителя-дефектолога с детьми с особенностями психофизического развития.

Для реализации цели исследования использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, учебно-методические материалы и интернет-источники. Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение).

Анализ научно-методической литературы показал, что история понятие «альтернативная коммуникация» начинается с аббревиатуры PECS, которая возникла из английского определения Picture Exchange Communication System, что в дословном переводе на русский язык означает «коммуникационная система обмена изображениями». Данная система была разработана в 1985 году и до сих считается одним из эффективнейших средств альтернативной коммуникации, в немалой мере благодаря своей простоте и доступности. Карточки PECS легко можно изготовить самостоятельно при помощи компьютера и принтера, расширять их набор по мере необходимости. Первый этап обучения пользованию PECS обычно вызывает наибольшие затруднения. Непривыкшему к проявлению инициативы в общении ребенку потребуется определенное время, чтобы понять новые, ставшие доступными ему возможности. Например, если ребенок любит яблоки, обучение лучше всего начинать с того, что показывать ребенку картинку с яблоком, выдавая любимое лакомство. И момент, когда он сам возьмет в руки карточку с нужным изображением, желая донести до взрослого свое желание, можно считать первым успешным этапом использования PECS. В домашних условиях ребенок может пользоваться изготовленной для него книгой PECS, а для прогулок на улице использовать «мобильную» версию такой книги в виде маленьких карточек, нанизанных на большое кольцо или брелок. Многие родители боятся, что дети, освоив навыки коммуникации при помощи PECS, так и не захотят разговаривать. В большинстве случаев PECS, наоборот, лишь подстегивает развитие разговорной речи, а если ребенок все же остался невербальным, у него, по крайней мере, появится хоть какая возможность самовыражения, коммуникации с окружающим миром [1].

Поддерживающую коммуникацию используют лица, у которых в силу врожденных или приобретенных расстройств вовсе отсутствует либо существенно ограничена устная речь. К ним относятся дети, подростки и взрослые с сохранным пониманием речи, но располагающие недостаточным арсеналом вербальных средств коммуникации и лишенные возможности оптимально выразить собственные потребности. Некоторые дети не могут использовать вербальную форму коммуникации в силу нарушений развития (например, при тяжелых формах ДЦП, в сложных случаях РДА, при синдроме Дауна, и других нарушениях развития). Это ограничение влияет не только на общение ребенка, но и на развитие всех познавательных процессов, а также на становление личности в целом. И именно в таких случаях необходимо своевременно поддержать развитие ребенка, предоставив ему возможность альтернативной формы коммуникации.

Поддерживающая коммуникация может:

- использоваться постоянно;
- временно замещать речь;
- использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью.

Ведущий принцип – коммуникативные программы помощи должны включать все элементы обычной окружающей среды и быть направлены на повышение инициативы и социального участия человека. Немаловажными являются также принципы, которые характеризует в своём методическом сборнике Е.А. Штягинова [1]:

– Принцип постоянной поддержки мотивации. Обучение использованию любой системы поддерживающей коммуникации – это чаще всего сложная, долгая и упорная работа, которая требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации и заинтересованности, так как не всегда система воспринимается легко и быстро.

– Принцип функционального использования коммуникации. Особенно трудно вывести использование системы поддерживающей коммуникации за пределы занятия и использовать приобретённые навыки в повседневной деятельности, что, собственно, и является основной целью применения системы поддерживающей коммуникации.

– Принцип избыточности символов (совмещение различных систем коммуникации – жестов, картинок и, например, написанного слова). Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, способствуя таким образом развитию понимания и вербальной (звуковой) речи.

Альтернативная (дополнительная) коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие активную экспрессивную речь людям, не способным общаться с помощью речи. Альтернативные формы коммуникации могут использоваться постоянно (если продуктивное использование экспрессивной речи невозможно), либо временно замещать речь или использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью. В настоящее время убедительно доказано, что при серьезных задержках речевого развития альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию, а не просто заменяет собой речь (о чем часто беспокоятся родители).

В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографий, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь (в том числе в форме набора сообщения на клавиатуре компьютера). Особенно важен индивидуальный подход при обучении. В этом случае индивидуализируется практически все: от набора используемых пиктограмм (особенно на первом этапе работы), до формы подачи материала ребенку и способов взаимодействия с ребенком на занятии и дома [2].

Обучение альтернативной коммуникации – это непростой процесс, требующий профессионализма и знаний в этой области. Подбор форм альтернативной коммуникации всегда осложнен тем, что в каждом конкретном случае конфигурация сопутствующих проблем детей разнообразна. При подборе форм и средств альтернативной коммуникации учитываются и особенности развития ребенка, и уклад жизни и общения в конкретной семье, и технические возможности организации коммуникации. Обучение общению происходит непрерывно в самых разнообразных видах деятельности, на уровне «ребенок и взрослый», «ребенок – дети», «ребенок и окружающие». Общение с детьми всегда сопровождается четкой и эмоционально окрашенной речью педагога.

Существует несколько видов альтернативной коммуникации:

- коммуникация с использованием непосредственным использованием тела: жесты, мимика, движения тела;

- коммуникация через визуальные образы: письмо, символы, пиктограммы, изображения;
- коммуникация через тактильные ощущения: ощупывание, постукивание, поглаживание.

Стоит отметить, что все эти виды, зачастую комбинируются в мультимодальную коммуникацию, а также могут и используются в повседневной жизни в качестве дополнительной коммуникации людьми. При общении каждый выбирает наиболее эффективный и доступный метод в каждой конкретной ситуации, это справедливо и для тех, у кого есть коммуникативные трудности в общении, и для тех, кто в совершенстве владеет речью. Так что при проектировании и создании инструментов для альтернативной и дополненной коммуникации стоит отталкиваться от предпосылки что этот инструмент должен поддерживать максимальное количество видов альтернативной коммуникации.

Легче всего использовать систему альтернативной коммуникации в качестве вспомогательного языка, облегчающего использование и понимание речи, в случаях, когда у человека есть определённый диагноз, и известно, как обычно развивается речь у людей с таким диагнозом. Однако в большинстве случаев в самом начале нет ясности, как это будет происходить. Например, у детей с синдромом Дауна. Среди них есть дети, у которых разовьётся очень хорошая речь, дети, речь которых будет трудно понимать, и такие, у кого совсем не будет речи. Специалисты могут надеяться и верить, что ребёнок научиться говорить, но только время покажет, так ли это. Социальные и психиатрические проблемы гораздо чаще встречаются среди детей с языковыми нарушениями, чем среди детей в целом. Языковые нарушения часто порождают конфликты в семье, и связанные с этим трудности и фрустрация могут создать чрезвычайно тяжелые семейные ситуации.

Обучение детей и взрослых, у которых отсутствует или затруднена речь, альтернативным способом коммуникации может улучшить качество их жизни, повысить их самоуважение и контроль над собственной жизнью и дать возможность чувствовать себя равными в обществе. Кроме того, людям с тяжёлыми двигательными нарушениями овладеть языком и коммуникацией может быть легче, чем другими навыками. Альтернативной называют все виды не голосового общения, однако альтернативная форма коммуникации так же может использоваться как дополнение к голосовому общению. Особенно альтернативная коммуникация актуальна в случае отсутствия устной речи. Другими словами, альтернативная коммуникация означает, что человек общается лицом к лицу с собеседником без использования речи.

Дополненная коммуникация актуальна, когда устной речи недостаточно, например, когда человек нуждается в сопровождении собственной речи. Часто дополненная коммуникация используется при обучении детей начинающих говорить, одна может использоваться и взрослыми, у которых речь стала не внятной, например после травмы. Дополнительная коммуникация означает коммуникацию, дополняющую речь.

Важно понимать, что коммуникация – это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. В частности, использование альтернативных средств коммуникации становится единственным способом общаться с теми, кто говорить не может. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднён: они прибегают к жестике, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам, пиктограммам, системам символов). Данные средства предоставляют в распоряжение «неговорящего» ребёнка инструмент, позволяющий ему выразить свои желания, потребности, чувства.

К выбору системы альтернативной коммуникации надо подходить с учётом многих аспектов. Система должна облегчать повседневную жизнь, позволять человеку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью. Следовательно, выбор системы коммуникации должен строиться на ситуации человека в целом. Большинству людей, нуждающихся в средствах альтернативной коммуникации, также требуются и другие виды помощи. Введение новой системы коммуникации должно быть скоординировано со всеми остальными услугами, такими, как образование, обучение, помощь и т.д. Обучение языку и коммуникации не должны быть изолированы от других форм терапии и поддержки.

Список цитированных источников:

1. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация: метод. сб. / Е.А. Штягинова – Новосибирск, Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2012. – 30 с.
2. Рыскина, В. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / В. Рыскина. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 288 с.

**РОСИНСКАЯ ЛЮДМИЛА АНАТОЛЬЕВНА
МЕРЗЛЯКОВА ВЕРОНИКА СЕРГЕЕВНА**

Республика Беларусь, Могилев, ГУО «Детский сад № 64 г. Могилева»

ПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из актуальных проблем современной системы дошкольного образования является увеличение количества детей с нарушениями в речевом развитии. Решению обозначенной проблемы будет способствовать скоординированная деятельность субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом в современном учреждении дошкольного образования, включающая в себя деятельность специалистов коррекционно-педагогической и психологической службы, педагогов учреждения дошкольного образования. Теоретические основы управления коррекционно-педагогическим процессом в условиях учреждения дошкольного образования изучались О.А. Степановой, О.Б. Ануфриевой, З.А. Арефьевой, С.О. Подобед, С.А. Езоповой и др., в результате чего были определены принципы и структурные компоненты организации деятельности учреждения дошкольного образования. Цель статьи рассмотреть модель управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, проблема управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи актуальна в виду того, что разработка данной проблемы до сих пор остается недостаточно изученной как в отечественной, так и в зарубежной педагогике, психологии и логопедии, что и определило тему исследования, которая обусловлена противоречием между важностью и значимостью организации четкой связи логопедической и общеразвивающей деятельности учреждения дошкольного образования с одной стороны, и слабым ее теоретическим и методическим обеспечением, с другой стороны.

Основополагающими факторами актуальности проблемы явились:

- интенсивный рост числа детей дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии, требующий повышения качества коррекционно-педагогической помощи в условиях учреждения дошкольного образования;
- недостаточно скоординированное взаимодействие субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом в современном учреждении дошкольного образования;
- мало разработанное теоретическое и методическое обеспечение управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

Теоретическая и практическая значимость полученных результатов заключается в разработке модели управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования и соответствующего программно-методического обеспечения.

Работа проводилась в 3 этапа:

Первый этап включал в себя изучение и анализ психолого-педагогических аспектов управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования, теоретико-методические основы которой изучались А.Ю. Симоновой, Г.А. Антипиной, Е.А. Сенковой, В.Н. Рычковой, О.Б. Ануфриевой. Были определены его структура и содержание, что позволило дать рабочее определение понятия «управление коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования», которое рассматривается как комплексное взаимодействие, интегративная деятельность субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом, включающая выработку единой стратегии и тактики организационной и методической преиспещенности в решении общих и частных задач.

На данном этапе была изучена нормативно-правовая база управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования, раскрыты направления деятельности субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

Определено, что эффективной организации данного процесса будет способствовать систематическое взаимодействие всех субъектов коррекционно-педагогического процесса посредством интерактивных форм и методов работы. Установлено, что интерактивное взаимодействие всех субъектов позволит активно включить в коррекционно-педагогическую работу с детьми

более широкий круг участников, полнее использовать резервы специалистов коррекционно-педагогической и психологической службы, педагогов учреждения дошкольного образования.

Таким образом, для эффективного решения обозначенной проблемы необходимо было разработать модель управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования и соответствующее программно-методическое обеспечение.

Для разработки модели необходимо было изучить современный уровень управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

Исследование проводилось на базе 2 учреждений дошкольного образования. В исследовании приняли участие 2 заведующих учреждений дошкольного образования, 2 заместителя заведующего по основной деятельности учреждения дошкольного образования, 2 учителя-дефектолога, 10 воспитателей дошкольного образования, 2 педагога-психолога, 72 законных представителя. Работа проводилась на протяжении с сентября 2018 по сентябрь 2021.

Методика эксперимента состояла из 3-х серий. Первая серия была направлена на изучение профессиональной компетентности специалистов коррекционно-педагогической и психологической службы, педагогов учреждения дошкольного образования в управлении коррекционно-педагогическим процессом посредством анкетирования, беседы, изучения планов работы. Вторая серия была направлена на выявление уровня компетентности родителей в области оказания коррекционно-педагогической помощи ребенку. Третья серия была направлена на изучение особенностей речевого развития детей с нарушениями речи путем анализа речевых карт.

С учетом теоретических и эмпирических данных была разработана модель управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

При разработке модели мы руководствовались инновационными формами и методами взаимодействия субъектов коррекционно-педагогического процесса в учреждении дошкольного образования, руководствовались комплексным и системно-деятельностным подходами, исходили из того, что эффективное управление коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования тесно связана с процессом интерактивного взаимодействия его субъектов.

Следовательно, на правильное управление коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного должна быть направлена система коррекционных, психологических, педагогических мероприятий, обеспечивающих полноценное речевое развитие ребенка, разностороннее развитие его личности, успешную адаптацию в группе нормально развивающихся сверстников.

При разработке модели необходимо было учитывать теоретико-методические основы управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования, сущностную характеристику основных направлений деятельности субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом, инновационные формы и методы их взаимодействия. Модель включала в себя четыре логически взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

В целевом блоке были представлены цель, задачи и принципы управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

Содержательный блок модели включает в себя диагностический, организационно-методический, консультативный, профилактический, коррекционно-развивающий и аналитический компоненты.

В тесной связи с целевым и содержательным находится процессуальный блок. В нем представлены этапы управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

Оценочно-результативный блок позволяет подвести итоги и проверить эффективность работы по управлению коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования посредством рефлексии результатов, которая предполагает качественную оценку полученных результатов, их сопоставление с целью и задачами, определение ключевых моментов и закономерностей управления коррекционно-педагогическим процессом.

Предложенная нами модель позволяет создать комплексную систему психологических, педагогических, коррекционных и социальных условий, способствующих успешной адаптации, образованию, воспитанию, коррекции и развитию каждого воспитанника. На наш взгляд, разработанная нами модель окажет эффективное влияние на повышение качества управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования.

На основе данной модели было разработано соответствующее программно-методическое обеспечение, алгоритм реализации которого представлен четырьмя этапами (организационно-мотивационным, проектировочным, практическим и рефлексивным), реализуемыми посредством интерактивного взаимодействия всех субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом.

В целях эффективной реализации программы управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи нами был организован информационный клуб «Дошкольный учитель-дефектолог», который явился координирующим центром в решении обозначенных задач.

Первый этап – организационно-мотивационный включил в себя работу с педагогами учреждения дошкольного образования и законными представителями. Целью организационно-мотивационного этапа явилось повышение уровня компетентности специалистов психолого-педагогической службы учреждения и законных представителей в управлении коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования на основе диагностики. Для достижения обозначенных целей и задач было разработано соответствующее методическое обеспечение. В целях мотивации родителей к взаимодействию с учреждением дошкольного образования в данном направлении на первом этапе изначально мы использовали «Родительский университет», который обеспечил познание родителями своего ребенка с нарушением речи и его возможностей в речевом развитии в учреждении дошкольного образования и условиях семьи. Основная задача работы с педагогами на данном этапе – совершенствование уровня профессионализма по использованию инновационных форм и методов работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи.

Второй этап – проектировочный, одной из целей которого явилось проектирование совместной деятельности всех субъектов управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования, включающий разработку программы интерактивного взаимодействия специалистов логопедической и психологической службы, педагогов и законных представителей на основе подсистемы «родитель – ребенок – педагог». Для формирования у родителей представлений и ожиданий об управлении коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования была проведена презентация для законных представителей с целью выявления их планов относительно сотрудничества со специалистами дошкольного учреждения.

Третий этап – практический. Содержательный аспект работы с семьями основывался на инновационных подходах в управлении коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования: семинары-практикумы, тренинги, почта учителя-дефектолога, праздники и так далее. На этом этапе мы ставили следующие задачи: посредством интерактивных методов взаимодействия повысить уровень управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи; способствовать формированию у родителей потребности в управлении коррекционно-педагогическим процессом в условиях семьи и усвоению основных логопедических понятий; развивать умения и навыки работы с детьми, имеющими нарушения речи, у педагогов учреждения дошкольного образования посредством инновационных форм и методов; повысить уровень речевого развития детей дошкольного возраста и обеспечить своевременную и качественную их подготовку к обучению в школе; создать оптимальные условия формирования основ речевой грамотности ребенка в учреждении дошкольного образования и семьи.

Четвертый этап – рефлексивный предполагает анализ деятельности информационного клуба «Дошкольный учитель-дефектолог», обобщение и распространение опыта работы посредством логопедического праздника «Говорилки», освещение деятельности клуба на педагогическом совете, оформление опыта работы через изготовление папки-передвижки, оформление выставки «Дошкольный учитель-дефектолог».

Таким образом, разработанная модель и соответствующее программно-методическое обеспечение окажут эффективное влияние на повышение качества управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования, что обеспечит повышение уровня речевого развития детей дошкольного возраста и своевременную, качественную их подготовку к обучению в школе.

ХОЛОДОВА ЭММА ДМИТРИЕВНА
КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТЕАССН-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Актуальность данной темы сейчас очень велика, так как сенсомоторная коррекция во вспомогательной школе решает одну из важнейших специальных задач – преодоление недостатков познавательной деятельности у детей с нарушением интеллекта. Закрепление и повторение изученного на уроках, направлено на формирование определенного типа мышления, развитие познавательных способностей, формирование и коррекцию операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения и конкретизации; на создание условий для коррекции памяти, внимания и других психических процессов. Но, так как именно эти процессы у учащихся вспомогательных школ развиты слабо, то школьные предметы даются им с большим трудом. Поэтому учитель должен найти такие методы и приемы, которые смогли бы увлечь детей, сделать процесс обучения интересным. Цель статьи – раскрыть научно-методические особенности использования сенсомоторной коррекции на уроках во вспомогательной школе.

Основная идея коррекционно-развивающего обучения была сформулирована ранее Л.В. Занковым: «Дидактические принципы и требования, рассчитанные на усвоение знаний и навыков, приносят известный результат и в развитии. Однако задача заключается не в том, чтобы получить какой-то результат, а в том, чтобы добиться максимальной эффективности обучения для развития школьников».

В концепции специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного развития коррекционно-развивающая работа определяется как система специального обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. В данном исследовании целью коррекционно-развивающей работы является исправление или доразвитие психических и физических функций ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе общего его образования, подготовка к работе на уроках.

Применение методов ТЕАССН-терапии в коррекционной работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательной школе [1].

Достоинства:

- + увеличивает и развивает интеллектуальные знания, умения, навыки;
- + обеспечивает самостоятельность ребёнка на сколько это возможно;
- + программа позволяет взаимодействовать ребёнку с другими детьми;
- + не требует 100% включения родителей в процесс коррекции ребенка.

Недостатки:

- необходимость создания специальных комфортных условия для ребёнка.

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают сложности в построении отношений с другими людьми и им важно следовать своим ритуалам. Поэтому важно создание комфортных условий для ребёнка. Можно заранее познакомить ребёнка с его педагогом, показать ребёнку учреждение, его класс. Так же можно посещать занятия с родителями.

Создать для людей с интеллектуальной недостаточностью условия для достижения максимальной степени самостоятельности и высокого качества жизни. При этом должны сочетаться два аспекта:

- 1) максимальная интеграция в общество;
- 2) наличие специального окружения (высококвалифицированный специалист).

В основе лежит идея структурированного обучения, когда классная комната поделена на зоны, в каждой из которых ребенок учится отдельным навыкам и умениям. В ТЕАССН идет работа по 9-ти функциональным сферам коррекции аномального поведения.

- Крупная моторика;
- Мелкая моторика;
- Координация руки и глаза;
- Имитация;
- Восприятие;
- Познавательная деятельность;

- Речь;
- Самообслуживание;
- Социальные отношения.

Индивидуальная программа ТЕАССН развития ребёнка с интеллектуальной недостаточностью делится на 3 части:

- 1) понимание эмоций и их причин;
- 2) понимание механизмов получения информации;
- 3) проведение коррекционно-развивающей работы посредством выполнения упражнений и психо-коррекционных игр.

Упражнения подбираются таким образом, чтобы при формировании или развитии определенного навыка (к примеру, упражнение на сортировку служит развитию координации движений), также предъявляло требования к способностям ребенка из других сфер (относительно приведенного примера: к визуальному восприятию, пониманию речи и уровню познавательной деятельности).

Методика ТЕАССН ориентирована на упорядоченность действий и определённый ритуализм. Так для ребёнка изначально создаётся комфортная среда. Комфортная среда создаётся за счёт: изымания из окружающей среды раздражающих и опасных предметов, создание ритуализма и строгой последовательности действий, создание упорядоченной окружающей среды.

Коррекционные занятия включают длительный этап адаптации ребёнка и установления контакта с педагогом. Педагог целое занятие, а то и месяц занятий может просто находиться в комнате с ребёнком, пытаясь подключиться к деятельности ребёнка. Для педагога важно, привлечь внимание ребёнка, заинтересовать его, чтобы потом ребёнок САМ захотел контакта и предложил его. При этом педагог не пытается жёстко контролировать и прекращать стереотипии ребёнка, а, наоборот, использует их, подключается к ним, немного изменяя ракурс, чтобы ребёнок позволил внести изменения в его стереотипные действия и тем самым вступит в контакт с педагогом. Нажим или побуждение к действию недопустимы.

ТЕАССН-терапия может быть крайне эффективным при психотерапевтической работе с семьёй. Имеется в виду постоянные занятия всей семьи с учителем-дефектологом и педагогическим персональным сопровождающим. В таком случае, при наличии работы семьи над изменениями семейной системы, в рамках ТЕАССН для ребёнка открываются практически безграничные возможности.

Существуют следующие направления работы с применением элементов ТЕАССН-терапии:

Максимально возможная интеграция в пространстве школы, класса, специальное окружение, где может быть достигнута максимально высокая степень самостоятельности.

Для этого подбираются специальные задания, в которых заложены подсказки для ребёнка. Педагог ставит цели перед ребёнком максимально приближенные к актуальному уровню развития.

До того, как ребёнку предоставят больше самостоятельности, важно, чтобы в его сознании укрепилась мысль, что он успешно делает все вместе с вами, что у него все получается, и нет никакой необходимости в том, чтобы кто-то делал за него то, что он потенциально способен делать сам.

Визуальная поддержка в виде общего расписания уроков в классе, пространство класса поделено на зоны, соблюдается чёткая структура, в раздевалке, туалетной комнате, визуальная поддержка в виде алгоритма последовательных действий, индивидуальный альбом с карточками, альбом социальных историй, расписание на парте.

Визуальная поддержка – это использование изображений (картинок, надписей, указателей и др.) для улучшения восприятия и понимания информации. Использование визуальной поддержки для людей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями обучения относится к стратегиям с доказанной эффективностью.

Визуальная поддержка помогает справляться с задачами самостоятельно, а значит, способствует повышению самооценки.

Визуальная поддержка проясняет информацию, что помогает справиться с тревогой и чувством неопределенности. Человеку с особенностями развития может быть непонятно, как долго он будет выполнять определенную задачу, как долго нужно ехать в транспорте или когда придет время идти домой, что делать в определенной ситуации и т.д.

Визуальная поддержка помогает лучше принимать правила. С указателями, зрительно представленными правилами человек обычно не спорит.

Визуальная поддержка помогает человеку заранее подготовиться к непредвиденным изменениям. Кроме того, она помогает самостоятельно справляться с задачей, не полагаясь на помощь или подсказки других людей.

Коммуникативные игры со сверстниками, развитие социально-бытовых навыков в предсказуемой и контролируемой среде (чаепитие с одноклассниками).

Детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо научить общаться и взаимодействовать с другими людьми. Это непростая задача решается только при непосредственном взаимодействии семьи со специалистами.

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения представляет для ребенка с интеллектуальной недостаточностью особую проблему. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Иногда ребенок при случайных обстоятельствах может научиться довольно сложному действию самостоятельно, но крайне редко это получается у него через подражание другому человеку. Крайне важно организовать ситуацию успеха, не спешить с усложнением задачи, обеспечить поддержку и постепенное предоставление самостоятельности, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах.

Трудности в адаптации ребенка с интеллектуальной недостаточностью к быту семьи, его отказ что-то сделать часто связаны со страхами. Ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, заходить в ванную из-за звуков в трубах, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера, идти гулять, потому что боится соседской собаки или лифта.

Сложность обучения ребенка с интеллектуальной недостаточностью бытовым навыкам состоит в том, что привычные ситуации и домашние предметы являются первыми объектами, на основе которых строятся контакты с ним. Поэтому, если контакт с ребенком с интеллектуальной недостаточностью только складывается и еще очень хрупок, нужно свести к минимуму свои требования, радуясь уже тому, что ребенок согласен быть рядом, потихоньку подключая его к действиям как пассивного участника и отмечая, «как хорошо ты это делаешь сам, и я тебе помогаю».

Комплекс коммуникативные игры с детьми с интеллектуальной недостаточностью:

1. «Хорошее настроение». Цель: формирование умения выполнять действия потянуться на носках, «сжимание-разжимание» кулачков.

Ноги вместе в стороны, руки в стороны, ладони зажаты в кулачки. Поднять руки вверх и хорошо потянуться на носочках к солнышку «Здравствуй, солнышко!» кулачки разжать и помахать (разогнать тучки).

2. «Волшебство». Цель: формирование умения составлять фразу из двух слов. Вместе с ребенком взрослый рассматривает игрушку-медведя (зайца) и говорит: «Посмотри, какой медведь большой, мягкий. Потрогай». Взрослый берет игрушку и выполняет с ним игровые действия, озвучивая: «Мишка топает. (Зайка прыгает)». Можно предложить ребенку поиграть с игрушкой. Также можно предложить ребенку потопать, как медведь (попрыгать как заяц). Взрослый говорит: «Мишка топает, топ-топ. Саша топает, топ-топ». Поддержите ребенка в его начинании: «Ты молодец. Вот как топаешь».

3. «Чистюли». Цель: формирование умения воспитывать интерес к самостоятельности. Ходить слегка наклонившись и делать руками движения имитирующие подметание пола. Для убедительности можно взять метлу или веник, а на полу разложить конструктор или смятую бумагу.

4. «Пирамидка». Цель: формирование умения эмоционального контакта с педагогом (родителем), обучение соблюдению очередности и аккуратности при выполнении задания. Педагог первым ставит кубик, затем побуждает ребенка ставить кубик сверху и т.д.

5. «Уставший котенок». Цель: формирования умения освоить и закрепить позы покоя. Представьте себе, что вы весёлые, озорные котята. Котята ходят, выгибают спинку, машут хвостиком (напряжение). Но вот котята устали...начали зевать, ложатся на коврик и засыпают. У котят равномерно поднимаются и опускаются животики, они спокойно дышат (расслабление) [2].

Таким образом, была изучена структура обучения детей с интеллектуальной недостаточностью по программе ТЕАССН, были выявлены направления работы с применением элементов ТЕАССН-терапии.

Был предложен комплекс коммуникативных игр для детей с интеллектуальной недостаточностью. Данный комплекс может быть использован учителем-дефектологом и педагогом персонального сопровождения во время проведения коррекционно-развивающих занятий с ребенком с интеллектуальной недостаточностью, помимо этого, разработанный комплекс могут использовать и родители.

Список цитированных источников:

1. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 2001. – 610 с.
2. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 25–34.

**ЦАПЛИНА ЕВГЕНИЯ РУСЛАНОВНА
КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ С РОДИТЕЛЯМИ И УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ

Согласно МКБ-10, аутизм – это своеобразное нарушение психологического развития, которое обычно проявляется в первые 3 года жизни. Аутизм был впервые описан Лео Каннером в 1943 году. Главный признак аутизма – нарушение контакта ребенка с окружающим миром, и прежде всего с людьми. Ребенок с аутизмом погружается в мир собственных переживаний, отгораживается от окружающего мира, не ищет и не терпит межличностных контактов. Эти дети замкнуты и избегают коллектива сверстников, им не хватает живой выразительной мимики и жестов, они стараются не смотреть в глаза другим, а также избегают телесного контакта, удаляются от привязанности близких. Они чувствуют себя лучше, когда остаются одни. Ребенок с аутизмом как бы не замечает других людей; оставленный на произвол судьбы, он может однообразно повторять одни и те же движения, что-то шептать, временами выкрикивать отдельные слова или звуки, лишённые конкретного смысла. Если взрослый все же пытается вступить с ним в контакт, он возбуждается, становится напряженным, негативным, может проявлять агрессию по отношению к окружающим. Проблема взаимодействия с детьми, несмотря на многолетние исследования, по-прежнему остается актуальной и плохо изученной. Цель данной статьи – выявить особенности взаимодействия детей с аутизмом с обществом.

В процессе работы использовался сравнительно-описательный и описательно-аналитический метод, а также метод обобщения и сравнения. При написании данной статьи мы опирались на работы австрийского и американского психиатра Лео Каннера.

В научно-методической литературе, под аутизмом (также известным как детский аутизм, ранний инфантильный /детский аутизм, синдром Каннера или аутизм Каннера), понимается рассматриваемое как аутистическое расстройство, возникающее из-за нарушения развития мозга и характеризующееся выраженным и комплексным дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Исследования аутизма в основном сосредоточены на изучении когнитивных процессов. Центральное место в них занимает описание речевых расстройств и связанных с ними сложностей в работе со знаками и символами. В последнее время появилось большое количество работ, посвященных трудностям формирования социальных навыков и эмоциональному тесному контакту при аутизме. Сегодня особенно актуальна для коррекции и психологической поддержки таких детей специфика взаимодействия с семьей и специалистами.

Коррекционная работа с таким ребенком имеет два основных направления:

- преодоление аффективной патологии, что особенно актуально на начальных этапах работы,
- формирование целенаправленной деятельности.

На этом этапе могут быть довольно хорошие результаты. Это порадует родителей, которые сочтут завершение исправительных работ очень близким. Здесь опасный рабочий момент, потому что после первого «прорыва оболочки» у ребенка первый большой успех, безусловно, требует достаточно длительного этапа усилий, «плато» успеха ребенка без новых значимых результатов. Только после того, как ребенок консолидирует потребность в контактах, когда взрослый становится его положительным эмоциональным центром, когда возникает спонтанное эмоциональное влечение ребенка к взрослым, люди могут начать усложнять формы контактов, предлагать свои новые формы взаимодействия и игры. Сложность форм воздействия должна постепенно развиваться в соответствии с существующими стереотипами взаимодействия. Ребенок

должен быть уверен, что форма, которую он выучил, не будет разрушена и не останется «безоружным» в общении. Продолжение взаимодействия в душевном родстве, когда даже приятная ситуация становится неудобной для ребенка, может лишний раз развеять его эмоциональное внимание к взрослым и испортить уже достигнутое. Точно так же мы должны помнить, что, когда он устанавливает эмоциональный контакт с ребенком, смягчая его аутизм, он становится еще более травмированным в контактах, и он должен быть особенно защищен от конфликтов с близкими. При установлении эмоциональной связи следует учитывать, что это не является самоцелью всех корректирующих работ. Задача – не просто сделать ребенка ориентированным на психолога, а наладить эмоциональное взаимодействие и совместно овладеть окружающим миром. Специалисты знают, как важна доброжелательная атмосфера в семье для успешной исправительной работы с таким ребёнком. Поэтому родителям очень важно создать в доме психологический комфорт. Чтобы помочь ребенку-аутисту, сначала нужно избавиться от стереотипов. Для этого родителям необходимо:

- Не предъявляйте к ребенку повышенных требований. В своей жизни он должен реализовывать не твои мечты, а свои способности.
- Признать право ребенка быть таким, какой он есть. Примите так – невнятной речью, странными жестами.
- Стараясь чему-то научить ребенка, не ждите быстрого результата. Научись наслаждаться даже его маленькими достижениями. Постепенно он научится всему, а ещё более постепенно покажет свои знания.
- Глядя на своего ребенка, не думай о своей виновности. Лучше думать, что он точно ни в чем не виноват. И что он нуждается в тебе и твоей любви к нему.
- Расскажите о них – дайте всем знать, что есть такие дети и что к ним нужен особый подход!

В Республике Беларусь попытки оказать профессиональную поддержку таким семьям стали предприниматься лишь недавно, они не всегда и не везде. Поддержка должна развиваться прежде всего как помощь семье в ее постоянном уходе: воспитании, обучении и приобщении больного ребенка к жизни. Но еще меньше – важнее создать благожелательное или хотя бы толерантное отношение к таким детям и их родителям. Чувство, что есть семьи с теми же проблемами, не редко обнадеживает, и семьи, которые прошли такой путь раньше, могут помочь с советом по уходу за детьми. Родители, общаясь друг с другом, не стесняются своих детей, не переживают из-за их странного поведения, благожелательно относятся к странностям окружающих. Таким семьям очень полезно общаться друг с другом. При таком общении родители часто перестают чувствовать свое одиночество, свою замкнутость и особенность. В результате такого общения налаживаются новые дружеские связи, жизнь приобретает новые оттенки.

Лучшим учителем в ситуации взаимодействия с аутичным ребенком членов семьи и различных специалистов, точнее всего рассказывающим, что и как делать дальше, часто становится сам ребенок. Специалисты действительно могут сделать его спокойнее, но мы должны осознавать, будет ли этот успех работать на преодоление аутизма, развитие и социализацию ребенка. Эта позиция может защитить от многих ошибок. Одним может быть желание, чтобы ребенку, прежде всего, было «комфортно».

Еще одна вероятная ошибка – попытаться любой ценой подвести его под шаблон возрастной нормы. Часто к этому подталкивает понятное желание доказать другим людям интеллектуальные способности своего ребенка, его умение учиться. Однако такая зависимость от мнения посторонних может привести к потере надежных ориентиров в работе.

На основе данных врача и психолога педагог-дефектолог ведет собственную работу, определяет конкретные задачи обучения и разрабатывает методику работы. Педагог-дефектолог ставит перед психологом конкретные задачи по коррекции поведения ребенка. Особые трудности поведения и интеллектуальной деятельности детей, выявленные в ходе тренировки, становятся предметом специальной работы психолога. При этом психологическая коррекция, аналогичная медикаментозной терапии, становится средством устранения расторможенности, уменьшения проявлений агрессии и страхов, методом профилактики.

На каждом этапе совместной работы психолог и педагог-дефектолог, осматривая ребенка, оценивают динамику его развития в процессе коррекции. Взаимодействие с психологом свободнее и дает возможность для большего самовыражения ребенка. Психолог также может участвовать в преподавательских занятиях в качестве соученика. Каждый специалист использует достижения

другого для обогащения содержания собственных занятий и форм контакта с ребенком. Надо подчеркнуть, что именно учитель дает сложнейшие образцы взаимодействия со взрослыми во время тренировочного процесса. Его требования и запреты кажутся ребенку незыблемыми. Игры, в которых учитель ищет первый контакт с ребенком, преподносятся ему как «занятия».

Установление контакта между специалистами и родителями начинается с обсуждения особенностей психического развития и социализации ребенка. Определяется уровень требований к нему, направления и возможные формы воспитательной работы в семье. Педагог учит родителей, как учиться с ребенком, регулярно обсуждает динамику обучения и трудности, которые снова возникают у ребенка. Таким образом, работа с семьей ребенка-аутиста включает методы обучения.

Для воспитания детей-аутистов используются различные подходы – от принудительного обучения и методов условного рефлекса до стимуляции и поддержки развития сохранившихся аспектов психики и поведения. Предпочтительным является комбинированный подход, реализующий потенциальную эффективность различных способов.

Основные препятствия в обучении связаны с неконтактностью, языковыми трудностями, плохо управляемым поведением. Началу тренировок предшествует установление достаточного контроля за поведением. Важно обучать не только языковым навыкам и их адекватному использованию, но и неязыковым средствам коммуникации – пластике, языку жестов. Для этого могут использоваться управляемые модификации «ритуальных» танцев под музыку, занятия в группах физиотерапии, тренировки по плаванию, лыжам. Сначала ребенок-аутист должен получить хотя бы не до конца постигаемые, но необходимые для социального поведения языковые шаблоны. Большое значение придается обучению навыкам ведения домашнего хозяйства и самообслуживания. Здесь приходится находить для каждого ребенка свои пути, учитывая также возможности семьи.

Одной из трудностей является трудность у многих детей прямого размножения. Родители и учителя должны быть готовы к тому, что определенные привитые навыки и умения могут быть реализованы не сразу, а за недели или даже месяцы. В работе с группой родителей проводится общее обсуждение таких трудностей, родители обмениваются опытом их преодоления.

Иногда дети, которые, как представляется, лишены каких-либо перспектив развития, могут перейти к возможности получения среднего образования. Преподавание во вспомогательной школе не всегда решает проблему, так как многие дети не умеют правильно строить поведение, плохо овладевают трудовыми навыками. Для их обучения организуются специальные занятия с небольшим количеством детей и специально обученным персоналом.

Таким образом, воспитывать и обучать детей с аутизмом не только можно, но и нужно. Дети могут воспитываться и обучаться как в домах-интернатах, так и в специальных коррекционных учреждениях и реабилитационных центрах, но где бы ни обучался ребенок, в первую очередь родители должны быть его опорой и поддержкой, первыми учителями и воспитателями, так как ни одно дошкольное или школьное учреждение не может дать ребенку той любви и поддержки, которую он получит в своей семье.

Расстройства аутистического спектра в детстве, несомненно, являются актуальной и многообещающей исследовательской феноменологией в науке. Аутизм принято характеризовать как аффективное расстройство с нарушением межличностных отношений. Тем не менее, когнитивный дефицит при аутизме также является одним из ведущих признаков. Несмотря на интерес большого числа специалистов к этой проблеме и с привлечением широкого круга исследований, наиболее волнующими являются вопросы социализации таких детей в семье и обществе, а также вопрос о степени их независимости во взрослом возрасте. Принимая во внимание всю специфику их общения и взаимодействия с близкими взрослыми, а также с лицами, которые на протяжении всей жизни оказывают им профессиональную помощь по медицинским, психолого-педагогическим, социальным и культурным признакам, можно отметить некоторые важные аспекты, способствующие развитию и укреплению эмоционально тесного контакта с такими детьми: открытость новому опыту в семье такого ребенка, желание не замыкаться на проблемах, попытки попробовать всевозможные методы помощи; принять за счастливого учитывая рождение, воспитание и развитие такого особенного ребенка.

Список цитированных источников:

1. Троицкая, Л.А. Взаимодействие детей-аутистов с семьей и специалистами / Л.А. Троицкая, В.А. Ерохина, И.А. Григорьева // Практика педиатра. – № 10. – 2014. – С. 25–29.

ШВЕД МАРИЯ ВОЙТЕХОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОВАЛЕНКО АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГМУ

КОРЕНЕВСКАЯ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска имени М.Ф. Шмырева»

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Социально-культурная анимация рассматривается особый вид культурно-досуговой деятельности общественных групп и отдельных индивидов, который основан на современных педагогических и психологических гуманистических технологиях преодоления социального и культурного отчуждения. Цель статьи: рассмотреть социально-культурную анимацию как средство коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Л.В. Тарасов отмечает, что на данный момент термин «социально-культурная анимация», принятый в социально-культурной деятельности, практически совпадает по значению с термином «педагогическая анимация», в связи с недостаточной развитостью исследований анимации в педагогической науке и разработанностью анимационных технологий на практике. Но в перспективе, при более подробном изучении анимации во всем спектре педагогических специальностей науки, данный термин будет востребован, так как он будет объединять анимационные практики, обладающие педагогической методологией, в одно крупное научно-практическое направление [1].

И.И. Шульга определяет социокультурную анимацию как формулу «Три D»: *Delassiment, Divertissement, Development* (Расслабление, Развлечение, Развитие). Автор тем самым подчеркивает, что целью анимационной деятельности является сопровождение отдыха человека от физического восстановления (расслабление) через переживание радости и удовольствия (развлечение) к удовлетворению потребностей в творческой созидательной деятельности (развитие) [2].

Д.Д. Калимуллин описывает следующие функции анимационной деятельности: *адаптационная* – позволяет перейти от повседневной обстановке к свободной, досуговой; *компенсационная* – освобождает человека от физической и психической усталости повседневной жизни; *стабилизирующая* – создает положительные эмоции и стимулирует психическую стабильность; *оздоровительная* – направлена на восстановление, развитие физических сил человека; *информационная* – позволяет получить новую информацию о стране, регионе, людях и т.д.; *образовательная* – позволяет приобрести и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания об окружающем мире; *совершенствующая* – приносит физическое и интеллектуальное усовершенствование [3].

Структура анимационной деятельности включает в себя: рекреацию, релаксацию, адаптацию, коммуникацию, коррекцию, реконструкцию, регенерацию. При этом А.А. Жаркова выделяет следующие основные характеристики анимационной деятельности: - имеет ярко выраженные физиологические, психологические и социальные аспекты; - основана на добровольности при выборе рода занятий и степени активности; - предполагает не регламентированную, а свободную творческую деятельность; - формирует и развивает личность; - способствует самовыражению, самоутверждению, саморазвитию и самовоспитанию личности через свободно выбранные действия; - удовлетворяет потребности личности и стимулирует творческую инициативу [4].

С 5 января 2019 г. на базе семейно-развлекательного комплекса «Z-park» (г. Витебск) работает совместный **волонтерский междисциплинарный медико-педагогический интеграционный проект, направленный на создание инклюзивного пространства для детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп через организацию их досуговой деятельности средствами социально-культурной анимации.** Кураторами данного проекта являются сотрудники кафедры медицинской реабилитации и физической культуры с курсом ФПК и ПК учреждения образования «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» и кафедры коррекционной работы педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Средства социально-культурной анимации, используемые в семейном развлекательном центре, дают возможность применения их и как элементов адаптивной физической культуры, и как коррекционной работы с целью реабилитации, абилитации и социализации детей с особенностями психофизического развития.

Основной целью данного **проекта является** помощь в медико-педагогической реабилитации, абилитации и социализации детей с особенностями психофизического развития в общество.

Задачи:

- Содействие и оказание практической помощи в вопросах преодоления социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития;
- Улучшение и коррекция физического развития детей, укрепление здоровья и развитие двигательной, сенсорной и познавательной сфер;
- Коррекция дисфункций сенсорной интеграции у детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп средствами социально-культурной анимации;
- Помощь в преодолении психологических барьеров у детей с особенностями психофизического развития в коммуникации (как со сверстниками, так и взрослыми);
- Укрепление и развитие детско-родительских отношений, расширение социальных контактов родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития;
- Практикоориентированное обучение студентов-волонтеров, способствующей их профессиональному становлению и общекультурному развитию, формированию мотивации и интереса к будущей профессиональной деятельности.

На начальном этапе функционирования проекта преподавателями кафедры медицинской реабилитации и физической культуры с курсом ФПК и ПК учреждения образования «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» и кафедры коррекционной работы педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» были разработаны комплексы упражнений по адаптивной физической культуре и коррекционных заданий с учетом: – специфики оборудования, имеющегося и используемого на территории развлекательного комплекса «Z-park»; – нозологической группы, возраста и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Так, в работе с детьми с особенностями психофизического развития, приоритетом стало стимулирование двигательной активности, так как движение активизирует работу всех органов и систем, улучшает дыхание и кровообращение, способствует формированию благоприятных предпосылок для развития моторной сферы, сенсорных и двигательных навыков и дает возможность поддержать психологическое и физическое состояние организма.

Одним из направлений функционирования указанного волонтерского проекта стало практико-ориентированное обучение студентов лечебного факультета ВГМУ и педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. В рамках работы проекта студенты (будущие врачи и педагоги) получают практический опыт взаимодействия и коммуникации с детьми с особенностями психофизического развития, приобретают навыки инклюзивного этикета. Следует отметить, что студенты-будущие дефектологи в процессе волонтерской деятельности приобретают практические умения по проведению коррекционных упражнений, направленных на преодоление нарушений сенсорной интеграции детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (Н.С. Акатова, Г.К. Алшынбекова, О.А. Андриевкая, Т.В. Варенова, Е.А. Лемех, С.П. Евсеев, Т.Е. Ефремова, В.Н. Зиновьева, В.А. Кудрявцева, А.А. Кузнецова, Т.Л. Лещинская, Д.Р. Мингалиева, М.С. Рукавицын, Ю.Е. Садовская, И.И. Сунагатуллина, М.Н. Теречева и др.) и обобщения педагогического опыта функционирования волонтерского проекта данных, нами был разработан цикл упражнений, направленный на преодоление нарушений сенсорной интеграции у детей с особенностями психофизического развития.

Психокоррекционные упражнения по преодолению сенсорной дисфункции были разработана на основе научно-методических разработок авторов (Г.К. Алшынбекова, О.А. Андриевкая, Т.В. Варенова, Т.Е. Ефремова, В.Н. Зиновьева, В.А. Кудрявцева, А.А. Кузнецова, М.С. Рукавицын, Ю.Е. Садовская, И.И. Сунагатуллина, М.Н. Теречева и др.) и апробировались в 2021–2022 учебном году на базе развлекательного комплекса «Z-park».

Следует отметить, что стимуляция и коррекция психофизического развития в условиях сенсорной интеграции проходит более эффективно, если ребенок управляет своей деятельностью сам, в то время как педагог ненавязчиво формирует среду. Наиболее часто интеграция сенсорных ощущений происходит тогда, когда ребенок прилагает усилия, чтобы достичь этого. Если ребенок захотел действовать сам, то его мозг обычно справляется с организацией ощущений от этой деятельности. Обычно дети с проблемами интегративного плана интуитивно выбирают тот вид деятельности, которая порождает бы необходимые сенсорные импульсы и удовлетворяла моторные потребности. Обычно коррекционное занятие на основе метода сенсорной интеграции включает часть заданий, которые ребенок выполняет сам, а часть из них совместно с взрослым.

Реализацию выше указанных требований для качественной коррекции дисфункции сенсорной интеграции возможно обеспечить и в условиях игрового развлекательного центра.

Приведем примеры основных коррекционно-игровых комплексов с использованием различного игрового оборудования развлекательного центра:

а) Коррекционно-игровые комплексы для сенсорного развития детей с особенностью психофизического развития с использованием сухого бассейна. *Игра «Следопыт»*: в сенсорном бассейне взрослый прячет предмет (игрушка, кубик и т.д.), ребенок становится в центре бассейна, взрослый говорит ребенку поискать предмет: – в бассейне за собой; – в бассейне перед собой; – в бассейне слева; – в бассейне справа;

б) коррекционно-игровые комплексы для сенсорного развития детей с особенностью психофизического развития на батутной арене. *Игра «Математический батут»*: ребенок (дети – количество ограничено количеством батут) становятся на батуты, взрослый говорит ребёнку (детям), прыгать поочередно – на желтом батуте 3 раза, на красном батуте 4 раза, на синем батуте 5 раз;

в) коррекционно-игровые комплексы для сенсорного развития детей с особенностью психофизического развития в кинетической комнате. *Упражнение «Привет!»*: ребенок (дети) садятся в песок в кинетической комнате, взрослый просит по-разному «поздороваться с песком», то есть различными способами дотронуться до песка (например, ребенок дотрагивается до песка поочередно пальцами одной, потом второй руки, затем всеми пальцами одновременно);

г) коррекционно-игровые комплексы для сенсорного развития детей с особенностью психофизического развития с использованием бассейна с мягким инвентарем (кубики из поролон). *Игра «Боевая крепость»*: дети делятся на команды, возле бассейна с мягким инвентарём, взрослый говорит: «Первая команда достаёт с бассейна и строит крепость из красных кубиков, вторая команда достаёт с бассейна и строит крепость из желтых кубиков. Крепости строятся друг напротив друга». После постройки крепостей, взрослый говорит, сейчас нужно разрушить крепость противника, бросая в неё кубики. Взрослый предлагает последнее задание, победит та команда, которая очистит поле сражения от кубиков цвета своей команды. Дети должны сложить в бассейн все кубики.

Таким образом, социально-культурная анимация может рассматриваться как целостная социально-культурная система, имеющая соответствующую институциональную подсистему, ресурсную базу, специфическое содержание и технологии. Оптимизация коррекционно-развивающей работы может осуществляться и с помощью средств социально-культурной анимации, в том числе в условиях игровых развлекательных комплексов. Разработанные нами упражнения по преодолению сенсорной дисфункции могут найти широкое применение как в условиях семейных развлекательных центров, так и в педагогической деятельности учителей-дефектологов, специалистов по адаптивной физической культуре, воспитателей общих и специальных учреждений образования, социальной защиты, а также в условиях семейного воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Список цитированных источников:

1. Тарасов, Л.В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России: монография / Л.В. Тарасов – М.: Русаки, 2012. – 223 с.
2. Шульга, И.И. Педагогическая анимация – новая профессия организатора досуга / И.И. Шульга // Вестник СГУТКД. – 2011. – № 3 (17). – С. 154–158.
3. Калимуллин, Д.Д. Социально-культурная проблематика интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум / Д.Д. Калимуллин // Вестн. Казан. гос. ун-та культуры и искусств. – 2011. – № 4. – С. 80–86.
4. Жаркова, А.А. Теория становления социально-культурной деятельности / А.А. Жаркова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 60–63.

ЯКОВЛЕВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА
КУХАРЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ИХ РОДИТЕЛЯМ

В каждой семье, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе воздействует на ребенка, либо способствует его реабилитации, либо тормозит ее, поэтому максимально возможное развитие «особых» детей может быть достигнуто только при комплексном подходе всех специалистов, родителей.

В настоящее время наиболее эффективен системный подход в коррекции детей. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений при осуществлении коррекционно-развивающего процесса. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений. Специалисты психолого-педагогической помощи участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития детей с интеллектуальной недостаточностью, и их сверстников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогической помощи. Все специалисты должны работать в междисциплинарном подходе, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и современные технологии коррекционной работы.

На сегодняшний день одной из наиболее интересных проблем в специальном образовании, является организация психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и их родителями. Цель статьи – раскрыть научно-методические особенности организации психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и их родителям.

Для проведения исследования использованы материалы научных трудов отечественных и зарубежных исследователей, личные разработки автора. В качестве основных методов использовались: анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Комплексная психолого-педагогическая помощь ребенку с интеллектуальной недостаточностью необходимо обеспечивать на протяжении всего периода его обучения в учреждении образования. Она позволяет привнести в систему образования специальные организационные формы активной адресной и дифференцированной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью, их адаптации к социальным требованиям в условиях учреждения образования. Инвариантно психолого-педагогическая помощь детям с интеллектуальной недостаточностью предполагает ряд управленческих шагов: формирование нормативно-правовой базы, создание организационно-педагогических условий обучения, организацию индивидуального обучения на дому, научно-методическое сопровождение: обучение педагогов методам коррекционно-развивающей работы; создание и освоение учебно-методических материалов для коррекционной работы, создание информационных условий: для разработки диагностических материалов для проведения психологических, педагогических исследований, формирование коррекционно-развивающей среды: создание благоприятного психологического климата и в учреждении образования и в семье воспитывающей ребёнка с интеллектуальной недостаточностью.

Существуют основные направления в работе с семьями, которые реализуются силами педагогического состава школы:

- информирование родителей в отношении особенностей развития детей и ухода за ними;
- обучение специальным навыкам и приемам взаимодействия с детьми;
- консультирование семей с участием родителей;
- индивидуальное консультирование родителей в течение всего учебного года;
- итоговое консультирование семьи в конце учебного года, определяющее тактику дальнейшего сопровождения ребенка;

– включение родителей в педагогический процесс: открытые уроки, участие в праздниках, викторинах, экскурсиях.

Анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей, методической литературы показал, что в учебных заведениях необходимо создать программу психолого-педагогической помощи учащимся. Она позволит удовлетворить интересы и образовательные потребности каждого ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование, сохранить здоровье, обеспечить профессиональное самоопределение и социализацию в современном обществе. По мнению ученых и личностных разработок, эта программа должна включать взаимосвязанные направления:

– *диагностическую работу* (обеспечивает своевременное выявление детей с интеллектуальной недостаточностью, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях учреждения образования);

– *коррекционно-развивающую работу* (обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ИН в условиях учреждения образования; способствует формированию универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

– *консультативную работу* (обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ИН и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся);

– *информационно-просветительскую работу* (направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися их родителями (законными представителями), педагогическими работниками).

Психолого-педагогическая помощь связана с развитием, воспитанием, формированием, педагогической поддержкой, индивидуализацией, социализацией. Её сущность может быть раскрыта через определение данных понятий. Развитие отражает процесс количественных и качественных изменений, в том числе формирование специфических высших психических функций человека в процессе жизни ребенка и морфофункциональных преобразований его тела, трансформации речевой функции и др. Образование можно рассматривать с позиции учителя и ученика. Воспитание с позиции ученика трактуется как единство двух взаимосвязанных процессов: социализации и индивидуализации. С позиции воспитателя образование включает две стратегии: формирование и педагогическую поддержку. Педагогическая поддержка определяется как система средств в деятельности учителя, которая оказывает профессиональную (коррекционную и педагогическую) помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, в самореализации и самореализации ребенка. Индивидуализация предполагает осознание ребенком своего отличия от других, формирование у него субъективности и субъектности собственной жизнедеятельности. Под субъектностью понимается активное начало в ученике, позволяющее ему правильно выстраивать действия, опыт, отношения и в то же время быть открытым опыту других.

Практическая реализация специального обучения и воспитания связана с семейно-общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности. Вариативность предполагает организацию различных форм помощи родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью, учет региональных и социальных условий. Конкретную психолого-педагогическую помощь родители должны получать в большей степени через учреждения специального образования. Формирование личности детей с интеллектуальной недостаточностью в первую очередь происходит в семье. От взаимоотношения ребенка с родителями зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой. Семьи детей с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в помощи общества, помощи специалистов, доброжелательном отношении окружающих [1].

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта, который должен быть отражен в индивидуальной коррекционной программе развития.

Семьи детей с интеллектуальной недостаточностью часто оказываются в изоляции, так как родители обычно ограничивают общение со своими друзьями, родственниками, полностью замыкаясь на своем горе. Большинство родителей болезненно реагируют на признание своего ребенка интеллектуальную недостаточность и рекомендацию преподавать его во вспомогательной школе. Для принятия решения родители должны быть действительно ориентированы в возможностях дальнейшего развития своего ребенка. Если родители решат отдать своего малыша в каком-либо учреждении социального обеспечения, это не значит, что они бросили его. Ребенка можно бросить, оставив дома. Все зависит от самих родителей, от того, как они продолжают заботиться о своем ребенке. Формирование личности детей-инвалидов в психофизическом развитии происходит в первую очередь в семье. Отношения ребенка с родителями зависят от того, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой. Семьи детей с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в помощи общества, помощи специалистов, доброжелательном отношении окружающих.

Практическая реализация специального обучения и воспитания связана с семейно-общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности.

Основными формами совместной деятельности семьи и школы являются:

- индивидуальная форма работы;
- классные родительские собрания;
- общешкольные собрания;
- работа с родительским активом.

Вариативность предполагает организацию различных форм помощи родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью, учет региональных и социальных условий. Конкретную коррекционно-педагогическую помощь родители должны получать в большей степени через сеть учреждений компенсирующего (коррекционного) типа.

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, который должен быть отражен в индивидуальной коррекционной программе развития.

Субъективная необходимость процесса психолого-педагогической помощи вызвана особыми образовательными потребностями детей с интеллектуальной недостаточностью. Осмысление этих потребностей выражается в изменении приоритетов образования. Перспективное направление психолого-педагогической помощи нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на коррекцию его психофизического развития, на формирование социально жизнеспособной личности. Эти направления неразрывно связаны, между ними не всегда можно провести грань. В процессе коррекции, помощи в развитии ребенка, решаются все его повседневные проблемы, т.е. оказывается конкретная помощь в преодолении имеющихся учебных затруднений. Существовавшая долгие годы ориентированность на формирование знаний, умений и навыков сменяется пониманием большей значимости для качества жизни детей воспитания и социализации. В организации и содержании психолого-педагогического сопровождения отражается современное понимание задач специального образования, учитываются интегративные тенденции, реализуются принципы гуманизации, гуманитаризации и демократизации. Вся психолого-педагогическая работа направлена на интеграцию и социализацию детей с проблемами в развитии, давая возможность каждому ребенку проявить себя, учиться сопереживать, справляться с различными жизненными ситуациями. Единая система педагогических воздействий, единые требования, предъявляемые ребенку в школе и семье, способствуют выработке определенного динамического стереотипа поведения. При этом ребенок испытывает меньше трудностей в процессе овладения нравственными нормами поведения, привычками, легче осваивает навыки учебной, трудовой деятельности, правила общения с окружающими его людьми.

Список цитированных источников:

1. Андриенко, О.А. К вопросу о психолого-педагогической поддержке семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Андриенко, М.А. Ханина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 22–26.

ЯНУСОВА ОЛЬГА БРОНИСЛАВОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Одним из неоспоримых условий успешности внедрения инклюзивного образования в нашей стране является готовность педагогов к его осуществлению. Профессиональная готовность педагогов к инклюзивному образованию рассматривается, как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности. Цель – обосновать компоненты психологической составляющей в структуре профессиональной готовности педагога к инклюзивному образованию.

В структуре готовности педагогов к реализации инклюзивного образования выделяют два основных компонента: профессиональная готовность и психологическая готовность. Профессиональная готовность предполагает информационную готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [1].

Психологическая готовность педагога основывается на эмоциональном принятии детей с различными нарушениями в развитии и стремлении помочь им интегрироваться в образовательную среду, а через неё – в общество. Немало важным компонентом психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию является удовлетворенность трудом.

Удовлетворенность трудом определяет отношение педагога к труду, что в свою очередь сказывается на результатах профессиональной деятельности и её эффективности. Удовлетворенность трудом способствует приобретению нового педагогического опыта, освоению новых видов деятельности, формированию нового типа отношений между участниками образовательного процесса, что неразрывно связано с внедрением практики инклюзивного образования. По данным современных исследователей, удовлетворенность трудом является мощным стимулом развития личности педагога и одним из значимых фактором, влияющих на результативность педагогической деятельности.

В настоящее время термин «удовлетворенность трудом» или «удовлетворенность работой», несмотря на широкое использование, не имеет общепринятого определения. Применительно к педагогической теории и практике мы рассматриваем удовлетворенность трудом в контексте психологических исследований данного феномена.

В современных психологических исследованиях удовлетворенность трудом изучается в различных аспектах: 1) эмоциональная реакция человека на рабочую ситуацию; 2) результат восприятия самим работником того, насколько хорошо его работа удовлетворяет, с его точки зрения, важные потребности; 3) эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям её протекания; 4) психическое состояние работника, отражающее его трудовую установку, отношение к жизни, его трудовую мотивацию, его потребности и ожидания относительно работы; 5) состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможности реализации этих запросов.

При рассмотрении феномена удовлетворенности трудом особое значение придаётся выявлению факторов, её определяющих. Принято выделять две группы факторов: факторы-мотиваторы (внутренние факторы, побуждающие к деятельности) и факторы-гигиены (внешние факторы, создающие благоприятные условия для профессиональной деятельности). К факторам-мотиваторам относятся содержание труда, личные и коллективные достижения, престиж занимаемой должности, ответственность, возможность карьерного роста. Факторы гигиены включают в себя трудовые условия, взаимоотношения в коллективе, оплату труда, те методы, что применяются в организации для контроля над работниками. При выявлении факторов, влияющих на труд педагога, ряд исследователей отмечают их специфичность, которая проявляется в эмоциональном

характере педагогической деятельности, её зависимости от личностных характеристик обучающихся, уровне коммуникативности самого преподавателя, каждодневном элементе новизны при проведении занятий, потребности непрерывного самообразования [2].

На обусловленность удовлетворенности трудом у педагогов социально-психологическими факторами указывают в своем исследовании Т.П. Линчук, И.М. Михалева, Д.П. Посканная [3]. Наряду с таким значимыми показателями, как стаж работы, мотивация профессионального роста, ученые выделяют значимость таких факторов, как локус-контроля и социально-психологический климат в коллективе, что подтверждается результатами проведенного исследования.

Проблема удовлетворенности трудом у педагогических работников теснейшим образом связана с профессиональной мотивацией. Согласно С.Г. Вершловскому, «мотивация педагогической деятельности – это разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [2, с. 23]. В структуре мотивационной деятельности педагогов выделяют шесть ее типов: гуманистическая, активно-познавательная, самоактуализирующая, я-центрированная, ситуативная, или адаптивно-неопределенная.

В целях изучения уровня удовлетворенностью трудом (УТ) и профессиональной мотивации (ПМ) у педагогов нами было проведено эмпирическое исследование на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 79 г. Витебска», а также ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова. Количество выборки составило – 50 человек. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: м. изучения интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); м. изучения удовлетворенности профессией (В.А. Ядов, в модификации Н.В. Кузьминой, А.А. Реана); м. изучения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир, в модификации А.А. Реана), опросник профессиональной мотивации [4].

Изучение уровня удовлетворенности трудом осуществлялось с помощью методики изучения интегральной удовлетворенности трудом. Данная методика также позволила выявить интегральные составляющие удовлетворенности трудом. При интерпретации результатов были получены следующие результаты. Высокий уровень удовлетворенности трудом выявлен у 38% педагогов, средний уровень – у 62% респондентов. Примечательно, что низкий уровень удовлетворенности трудом не выявлен. Далее были проанализированы составляющие удовлетворенности трудом (рис).

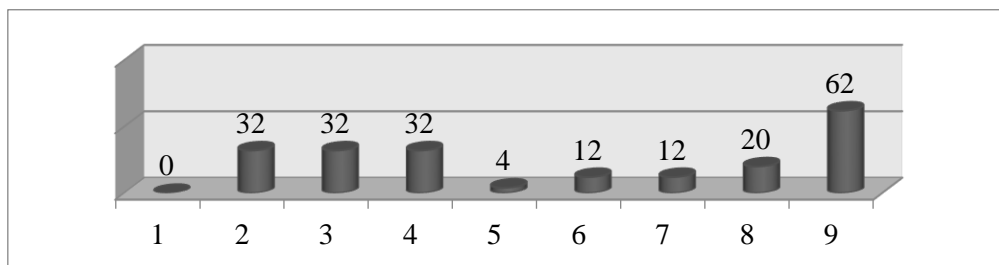


Рисунок – Распределение (%) составляющих удовлетворенности трудом у педагогов

Примечание: 1 – интерес к работе; 2 – удовлетворенность достижениями в труде; 3 – удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками; 4 – удовлетворенность взаимоотношений с руководством; 5 – уровень притязаний; 6 – предпочтение выполняемой работы высокой зарплате; 7 – удовлетворенность условиями труда; 8 – профессиональная ответственность; 9 – общая удовлетворенность трудом

Как видно из рисунка, наиболее значимыми составляющими удовлетворенности трудом у педагогов являются такие показатели, как удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством и общая удовлетворенность трудом.

В результате интерпретации методики, направленной на изучение удовлетворенности профессией (автор В.А. Ядов), определены факторы привлекательности и, наоборот, непривлекательности в труде. Наиболее привлекательными педагоги считают: профессия педагога – одна из важнейших в обществе (22%), возможность самосовершенствования (18%), работа соответствует

моему характеру (24%), возможность достичь социального признания, уважения (14%), небольшой рабочий день (18%) Наиболее непривлекательными в своей деятельности педагоги находят то, что мало оценивается важность труда (42%), небольшая заработная плата (36%).

Изучение мотивации профессиональной деятельности позволило выявить преобладающие у респондентов мотивационные комплексы. Мотивационный комплекс представляет соотношение между собой внутренней мотивации (ВМ), внутренней положительной (ВПМ) и внутренней отрицательной мотивации (ВОМ). Внутренняя мотивация преобладает в том случае, когда деятельность сама по себе имеет значение для личности. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, непосредственно не связанных с ней, то принято говорить о внешней мотивации, которая в свою очередь определяется как положительная и отрицательная. Наиболее оптимальными считаются следующие мотивационные комплексы: ВМ> ВПМ> ВОМ и ВМ=ВПМ> ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом является вариант ВОМ> ВПМ> ВМ. По мнению авторов методики, чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активнее продиктована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней положительных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность [4, с. 73]. Согласно полученным данным, у 54% педагогов преобладает внутренняя мотивация, у 36% – внутренняя положительная и 18% – внутренняя отрицательная мотивация.

Опросник профессиональной мотивации позволил выявить преобладающую группу мотивов профессиональной деятельности. Как показало исследование, у 68% педагогов преобладающей группой мотивов являются мотивы собственного труда и мотивы социальной значимости труда. Мотивы самоутверждения в труде и мотивы профессионального мастерства имеют приблизительно одинаковое соотношение: 14% и 18% соответственно.

Для выявления взаимосвязи между удовлетворенностью трудом и профессиональной мотивацией, был проведен корреляционный анализ данных (методом подсчета коэффициента корреляции Спирмена). У педагогов уровень статистической значимости составил $r=0,26$ (при $r<0,05$). Полученные результаты, свидетельствуют о том, что существует умеренная прямая связь между профессиональной мотивацией и удовлетворенностью трудом. Очевидно, что чем более педагог удовлетворен трудом, тем выше мотивирован он на выполнение профессиональных задач, в том числе требующих педагогического мастерства, освоения новых методов деятельности, неустанный поиск эффективных методов работы и профессионально-личностного развития.

Таким образом, удовлетворенность трудом и профессиональная мотивация являются необходимыми компонентами психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию, создающие психологические предпосылки к профессиональной деятельности в быстро изменяющихся социокультурных условиях.

Список цитированных источников:

1. Алёхина, 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. Ленская, И.Ю. Удовлетворенность трудом как основополагающий фактор результативности педагогической деятельности / Ю.И. Ленская, А.Ф. Казакова // Изв. ВГПУ. – 2021. – № 8. – С. 16–25.
3. Линчук, Т.П. Социально-психологические факторы, влияющие на удовлетворенность психологической деятельностью / Т.П. Линчук, И.М. Михалёва, Д.П. Посканная // Вестн. ИрГТУ. – 2013. – № 8 (79). – С. 282–286.
4. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие / сост.: Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – Ч. 3. – 144 с.

СЕКЦИЯ 3. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

БАЛАНДИНА ЕЛЕНА ФЕДОСОВНА

Республика Беларусь, Могилев, ГУО «Детский сад № 64 г. Могилева»

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дошкольный возраст – очень важный этап в развитии ребенка. В этом возрасте малыш входит в огромный, удивительный и прекрасный мир. В это время закладывается основа системы духовно-нравственных ценностей, определяющая отношение взрослого человека к миру и его проявлениям во всем его многообразии. У дошкольника формируются основы отношения к себе, к близкому окружению и к обществу в целом. В процессе духовно-нравственного воспитания углубляются и расширяются понятия о родных людях в семье, прививаются навыки доброжелательного общения со сверстниками, даются представления о непосредственном (дом, двор, улица, город) и далеком окружении (край, страна).

Во все времена главной целью воспитания было сохранение, укрепление и развитие добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского и духовного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Цель статьи: анализ опыта воспитания основ гражданственности и патриотизма в учреждении дошкольного образования.

В дошкольном учреждении развивается интерес и уважение к государственным символам Республики Беларусь (флаг, герб, гимн). Воспитывается понимание, что под этим гербом и флагом новые поколения будут строить высокоразвитую Республику Беларусь, равную среди государств мирового сообщества.

У детей дошкольного возраста необходимо формировать активную гражданскую позицию, патриотизм, то есть гордость за своё Отечество, за свой народ, за его великие свершения, достойное уважение к страницам истории Беларуси.

Дети с интересом узнают о белорусских спортсменах, их спортивных достижениях, соревнованиях. Беларусь – великая спортивная страна. Воспитанники рассматривают фотографии спортсменов, знакомятся с разными видами спорта, очень красивыми, тяжелыми и, часто, опасными. Знаменитые спортсмены – это гордость нашей Беларуси. Для занятия спортом в Могилеве есть стадионы и спортивные комплексы. С какой гордостью дети приносят свои первые награды, медали и дипломы в группу. И все мы радуемся успехам наших будущих спортсменов.

От подрастающего поколения зависит будущее нашей родной Беларуси. С раннего детства ребенка необходимо приобщать к культуре своего народа, т.к. обращение к отеческому наследию воспитывает гордость за землю, на которой живешь. Дети должны знать и изучать культуру своих предков, с уважением относиться к героическому прошлому своего народа.

С целью привития любви и уважения к историческому и героическому прошлому своей малой родины, города Могилева, был разработан проект «Героические места Могилевщины». Воспитанники познакомились с историей бульвара Непокоренных, где проживает большинство детей нашей группы. Узнали, что он назван в память об узниках Луполовского лагеря, которые погибли, но не покорились врагу в годы Великой Отечественной войны. В память об узниках лагеря смерти был сооружен мемориальный комплекс «Подвиг народа бессмертен» и зажжен Вечный Огонь. Дети сделали вывод, что цветы у Вечного огня – это наше спасибо тем, кто нас защищал.

Дети узнали про историко-культурную ценность Беларуси – мемориальный комплекс защитникам Могилева «Буйничское поле». Здесь во время обороны Могилева проходили ожесточенные бои с немецкими войсками. Дети вместе с родителями посетили эти священные места. Воспитанники очень увлеченно рассказывали об увиденном, свои впечатления отражали в рисунках, делились фотографиями с места экскурсии.

Педагог рассказала детям о том, как воевал её отец, Коноплев Федос Иванович. С какой болью он рассказывал о тех страшных временах. Показала медали и ордена, которыми он был награжден во время войны и в послевоенное время. Ребятам очень хотелось потрогать эти награды, полученные за личное мужество и отвагу в боях. Рассмотрели фотографии военного времени.

Вместе с родителями организовали экскурсию в героическое прошлое своих предков. Родителям была предложена консультация «Как знакомить детей с Великой Отечественной войной». Война 1941–1945 годов оставила глубокую рану в душах и сердцах многих людей. Эта война была ужасная и долгая и об этом нужно помнить всегда, рассказывать своим детям, внукам и правнукам. Нужно читать о ней и уважать героев, уважать их подвиги, уважать ветеранов, которые боролись, не щадя своей жизни, ради светлого будущего, ради счастья на земле. Знать о Великой Отечественной войне нужно каждому ребёнку: пока мы передаём память о советских воинах из поколения в поколение, дети продолжают чтить подвиг своих дедов и прадедов. А значит, герои проливали кровь не напрасно.

Великая Отечественная война коснулась судьбы каждого человека. Кто-то участвовал в ней в боях на фронте, а кто-то в тылу. Одни, героически защищали страну на полях сражений, другие, самоотверженно трудились в тылу, обеспечивая Красную армию оружием, боеприпасами, ухаживая за ранеными воинами в госпиталях. Жизнь каждого из них – пример беззаветного служения Родине.

С гордостью воспитанники рассказывали о своих дальних родственниках, которых никогда не видели: как они воевали, пекли хлеб для партизан, трудились на заводах. Об этом им поведали их родители. Значит, память жива, подвиг народа передается из поколения в поколение. С любовью оформлены рамки с фотографиями «тех времен». Эти рамочки и стали экспонатами выставки «Мы помним и гордимся», которую мы оформили в группе.

Великую Победу дети отражали в своих работах по изобразительному искусству. Вместе с детьми организовали выставку детских работ «Спасибо деду за победу». Война ведь – это не то, что было когда-то и больше не повторится. Война реальна и страшна. Поэтому, надо помнить о ней, участвовать в этой жизни и менять ее к лучшему. Думать о ближних, уважать старших и преклонять колени перед оставшимися в живых ветеранами не только в Праздник 9 Мая, но и каждый день благодарить и помнить обо всех тех, кто отстоял мир и свободу от фашистов.

Приобщение детей к культурному наследию своего народа и становление личностных качеств осуществляется при помощи разнообразных форм деятельности. Важная форма организации – это совместная деятельность педагогов с детьми: создание «Центра национальной культуры», организация выставок «Белорусские народные игрушки», «Волшебная соломка», «Беларусь моя синеокая», «Белорусская народная одежда», «Народные праздники». Объекты окружающего мира, представленные элементами разных видов народной культуры, являются носителями ценностей, которые не только обогащают содержательную сферу процесса этноразвития, но и способствуют становлению этнокультурных ориентаций ребенка, вызывают разноплановые переживания. В оформлении кукольного уголка использованы пэчворк, вышивка гладью, крестиком, кружевное творчество.

Все новые и новые экологические проблемы ставит перед человечеством современная жизнь. Эти проблемы, скорее всего, будут возникать постоянно. Поэтому будущее нашей страны, нашей Земли и всего человечества будет зависеть от того, каким вырастет молодое поколение, какими качествами будет обладать, насколько будет понимать сложившуюся ситуацию и сознательно относиться к ней. Бережное отношение к природе должно быть нормой поведения для человека любого возраста. А дети должны с ранних лет знать, что любить природу – значит творить добро и делать наш общий дом, который называется Земля, краше и богаче.

Как показывает опыт, лучше всего дети усваивают знания, которые они добывают сами в непосредственной деятельности с объектами природы в результате наблюдений, экспериментальной, трудовой деятельности.

Для воспитания у детей интереса и равнодушия к окружающей среде мы использовали экологические проекты, как долгосрочные, так и кратковременные. В рамках проекта «Наши друзья – комнатные растения» дети убедились, что комнатные растения очень нужны человеку, они приносят в дом радость и красоту. Узнали о происхождении и разнообразии растений, что им необходимо для жизни и постоянно ухаживали за своими питомцами. Дети научились правильно размещать светолюбивые и тенелюбивые растения. Узнали, что благодаря солнечному

свету в листьях растений образуются питательные вещества, это означает, что растения сами о себе заботятся. Но иногда мы заботились о растениях и подкармливали их минеральными удобрениями. Каждое утро начиналось с «беседы» с растениями и ухода за ними.

Весной мы организовали «Огород на окошке» с целью расширения знаний дошкольников о том, как сеять семена, ухаживать за рассадой, что необходимо для роста растений в комнатных условиях; привлечения к работе проекта как можно больше детей. Ребята занимались посадкой лука, огурцов, томатов, цветов на рассаду. Наблюдали за ростом растений, развитием корневой системы. Интересно было наблюдать, как веточки смородины на окошке превращались в маленькие деревца и вдыхать аромат этого чуда. Радостным событием было из сосновой шишки вырастить саженец, посадить дерево всей группой, ухаживать за ним.

Непосредственное общение с природой на участке детского сада – залог правильного и бережного отношения к окружающей природе. Растения украшают участок, делают его уютным, живописным и радостным. Это богатый материал для работы с детьми.

Так организовался проект «Дружная семейка», целью которого было формирование представлений о строении и жизненных формах растений и их отличительных признаках; упражнение в осуществлении элементарного ухода за растениями; воспитание бережного отношения к природе. Дети знакомились с деревьями, кустарниками, цветами. Растения разные, но все живут рядышком, дополняя и украшая друг друга, одной большой и дружной семьей.

Во время ежедневных наблюдений за природой поддерживали у детей интерес к цветам, учили беречь их, поливать, рыхлить землю, любоваться ими. Следили за красотой клумб: срезали отцветшие растения, пожелтевшие листья. Дети с удовольствием собирали семена цветов, красивые листочки засушивали. Наблюдая и ухаживая за растениями, дети легко и незаметно много узнали о жизни растений, приобрели навыки ухода за ними.

Красота родного края, открывающаяся благодаря непосредственному общению с природой – это понимание и чувство величия, могущества Родины приходит к человеку постепенно. Дети рисуют, лепят природу, насобирав листьев, создают осеннюю композицию, сосновые и еловые шишки превращаются в богатый животный мир Беларуси. Всё это способствует не только эстетическому воспитанию, но и воспитанию патриотизма. Так формируется любовь к малой родине, к своему городу, к стремлению сохранить окружающую среду в первоначальном виде, так возникает понятие экологии и экологии души.

Самый лучший цветок – это несорванный цветок. Об этом ребята всегда помнят и знают, что цветами надо любоваться, а не рвать их. На территории нашего дошкольного учреждения много объектов для наблюдения круглый год.

Для лучшего запоминания использовались народные поговорки, загадки, стихи, подчеркивающие особенность данного растения. Для образования ярких, прочных образов и обогащения словаря дети слушали отрывки литературного текста. Все наблюдения дети сопровождали зарисовками, рассказами.

Каждый день дети, выходя на прогулку, наблюдали за насекомыми на участке детского сада: прилетевшими в цветник бабочками, божьей коровкой, пауком, жуком. На протяжении длительного непрерывного наблюдения за насекомыми и растениями дети познакомились со знаками, на которых указано, как не надо вести себя в природе. Если исчезнут насекомые с нашей планеты, то исчезнут растения, животные, птицы. Они не могут существовать друг без друга. Насекомые – это часть природы. Поэтому нельзя убивать насекомых, а только их беречь, любить и охранять.

С приходом тепла к нам прилетели первые вестники весны – скворцы. Птицам не обойтись без нашей помощи. Им необходимо наше внимание и забота. Родители наших воспитанников смастерили и разместили скворечники на территории детского сада. Птицам очень комфортно в уютных домиках, поэтому они и радуют нас своим звонким пением.

Вот так мы учим наших воспитанников проявлять ответственность, заботу и внимание к окружающей нас природе.

Таким образом, воспитание основ гражданственности и патриотизма детей дошкольного возраста – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у воспитанников высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и защите интересов Родины.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

На протяжении всей истории человечества проблема формирования патриотизма привлекала внимание философов, писателей, политических деятелей и педагогов. В.И. Даль рассматривает патриотизм как любовь к Отчизне [1]. В.И. Ленин считал, что патриотизм – это «...одно из наиболее глубоких чувств, развитых и закреплённых веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [2].

Осмысливая вопрос патриотического воспитания, отечественная педагогическая мысль выдвигает общую идею: наиболее эффективным будет краеведческий подход, который основывается на конкретно-чувственной природе патриотизма. Цель статьи – рассмотреть значение краеведческого подхода в патриотическом воспитании детей.

Краеведение как знание о своих родных местах зародилось в далёком прошлом. В XV–XVI вв. сведения краеведческого характера были зафиксированы в летописях и различных государственных документах: «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве»

Важную роль в становлении краеведения сыграл великий русский учёный, профессиональный исследователь природы М.В. Ломоносов. Он предпринял попытку исследования края с участием местного населения и детей, потому что детская любознательность должна привести к хорошим результатам. Исследование заключалось в следующем: была составлена и разослана по всем губерниям анкета, в которой содержались вопросы о природных богатствах, истории и жизни населения России. Такой вид исследования можно отнести к первой программе краеведческого изучения страны.

В одном из первых русских учебников Ф. Студитского в 1840 г. выдвигался принцип «учить детей географии с ближайшего для них места», и это не потеряло своего значения даже в современной методике преподавания естествознания.

Во второй половине 19 в. в России зарождается движение под названием отечествоведение, которое восполняет большой пробел в школьных знаниях и даёт пищу уму и чувствам для правильного понимания ценности родной земли и сознательного патриотизма [3].

В развитие отечествоведения внесли свой вклад многие русский писатели, такие, как А.Н. Островский, И.А. Гончаров, А.П. Чехов, Д.Н. Мамин-Сибиряк, П.П. Бажов и др.

На основе отечествоведения возникает новое направление – «родиноведение», которое имеет такие же цели, но рассчитано на небольшую территорию. Огромный вклад в развитие этого направления внёс К.Д. Ушинский. Он считал, что у детей необходимо развивать «инстинкт местности», т.е. нужно хорошо знать своё окружение.

Педагогическая установка К.Д. Ушинского – это краеведческий принцип, который нашёл свое выражение в учебных книгах «Родное слово» и «Детский мир». Выдающийся педагог теоретически обосновал «родиноведческий принцип» в обучении и показал большое образовательное и воспитательное значение изучения своего родного края.

В процессе своего формирования краеведение в России имело два направления: научное и школьное. Предметом нашего интереса является первое из обозначенных направлений [4].

Научное – направлено на изучение территорий страны и осуществлении мер по охране памятников истории, культуры и природы.

Огромный вклад в развитие данного направления внесла общественный деятель Н.К. Крупская, которая считала, что главным дополнением к учебнику должна быть краевая книга, в которой описываются основные этапы развития края и его исторические особенности. Надежда Константиновна отмечала, что краеведение является средством всестороннего развития личности ребёнка и тесно связывает обучение с жизнью. На всём протяжении становления краеведения оно рассматривалось как эффективное средство воспитания детей в духе любви к Родине, к народу.

Следующим, кто считал, что патриотические чувства, любовь к Родине должны основываться не на отвлечённых понятиях долга, а исключительно на конкретных школьных предметах, которые позволили бы глубже познать наши богатства, явился российский революционер

и общественный деятель М.И. Калинин. Он считал, что воспитание патриотизма начинается с углубленного познания своей Родины [5].

Изучение и анализ литературы 70–80 г. прошлого столетия показывает нам, что чувство патриотизма возникает на основе социального опыта, который воплощается в продуктах материальной и духовной культуры и усваивается ребёнком на протяжении всей жизни. С этого момента патриотизм рассматривается в истории как одно из нравственных качеств личности.

В основу патриотического воспитания был положен механизм нравственного воспитания, который предполагает единство трёх компонентов: эмоционального, познавательного и деятельностного.

Как мы видим, проблема патриотического воспитания в отечественной педагогике была и остаётся острой, а также является одной из ведущих проблем в формировании личности ребёнка.

Анализ краеведческого подхода в патриотическом воспитании в настоящее время целесообразно осуществлять с опорой на Образовательный стандарт дошкольного образования Республики Беларусь, который устанавливает требования к результатам освоения содержания образовательной программы. В рамках направления «Социально-нравственное и личностное развитие» образовательной области «Ребенок и общество» воспитанникам 6 лет необходимо:

- определять географическое расположение Республики Беларусь на карте, называть, с какими государствами граничит;
- называть родной населенный пункт, страну, ее столицу, их достопримечательности (например, Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны, Национальный академический Большой театр оперы и балета Республики Беларусь);
- называть природные символы Беларуси (например, зубр, аист, цветок льна), понимать их значение;
- рассказывать о значении цветов и орнамента Государственного флага Республики Беларусь, об элементах Государственного герба Республики Беларусь;
- знать и соблюдать правила поведения на церемонии подъема Государственного флага Республики Беларусь и исполнения Государственного гимна Республики Беларусь;
- узнавать и называть людей, прославивших Республику Беларусь;
- рассказывать о государственных праздниках и общереспубликанских праздничных днях (например, День Независимости Республики Беларусь (День Республики), День Победы, День защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь, Новый год, День женщин, Праздник труда);
- рассказывать о скульптурно-архитектурных объектах, сооружениях (например, памятники, мемориальные и историко-культурные комплексы), возведенных на территории нашей страны и посвященных событиям Великой Отечественной войны (например, мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой», монумент Победы, мемориальный комплекс «Курган Славы»);
- различать и называть белорусские народные промыслы (ткачество, гончарство, соломоплетение, резьба по дереву), предметы декоративно-прикладного искусства Беларуси (например, изделия из льна, глины, соломки, лозы), компоненты национального костюма, блюда народной кухни;
- узнавать и называть предметы, облегчающие труд взрослых: выделять их признаки, функции, предназначение;
- называть профессии людей (например, «воспитатель», «учитель», «строитель», «обувщик», «художник», «библиотекарь»), их орудия труда, понимать значимость результатов их труда для семьи, города;
- называть известные организации родного населенного пункта, страны (например, по производству одежды, обуви, мебели, бытовой техники) [6].

Содержание образовательного стандарта предъявляет нам требования к компетенциям, формируемым у воспитанников, необходимых для его дальнейшего развития в рамках образовательной программы дошкольного образования.

В рамках изложенного представляется уместным организовывать целенаправленную систематическую работу с дошкольниками для реализации краеведческого принципа, который даёт возможность воспитанникам в знакомой местности, в знакомой повседневной обстановке

наблюдать окружающую действительность в соотношениях и связях её отдельных компонентов для формирования нравственных понятий на получение реальных представлений.

Нам кажется, что интересной формой работы может быть виртуальная экскурсия, она послужит подготовительным этапом для вхождения в дальнейшую экскурсионную деятельность. Например, фотопутешествие в далёкое прошлое, когда жили знаменитые и талантливые люди, которые внесли огромный вклад в становление Витебщины.

В качестве иллюстрации приведём фрагмент экскурсии: Евфросиния Полоцкая.

Евфросиния Полоцкая (1110–1173 гг.) – княжна, монахиня, заступница белорусской земли. Родилась она в городе Полоцке (*показ фотографии*). Назвали ее старинным именем Предислава. Она была необычайно красива, добра, стремилась помочь нуждающимся и хлебом, и советом. Когда Предиславе исполнилось двенадцать лет, она ушла в монастырь и стала монахиней под именем Евфросиния. Она много трудилась, переписывала святые книги и летописи (*показ фотографии*).

Евфросиния постигала науки, чтобы потом могла учить других. С помощью князей и простых людей в короткий срок построила монастырь, в котором помогала всем нуждающимся людям (*показ фотографии*).

Время шло, людей, которым нужна помощь, становилось все больше и больше. Евфросиния основала на территории монастыря еще один храм. При храме были открыты школы, где Евфросиния Полоцкая обучала наукам других людей (*показ фотографии*).

По заказу Евфросинии известный ювелир Лазарь Богша изготовил крест – бесценную святыню белорусов (*показ фотографии*).

Многие люди со всего света стремились приехать в Полоцк и прикоснуться к Святому кресту. Крест обладал чудодейственной силой исцеления. Вот такая история, ребята.

Как вы думаете, люди любили Евфросинию? За что? (*Ответы детей*)

Видите, ребята, как важно и нужно совершать благие дела. Не забывайте, пожалуйста, каждый день совершать какое-нибудь доброе, хорошее дело: помочь маме, папе, воспитателю, другу. И тогда мы сделаем наш мир добрее и красивее! [7].

Подводя итог сказанному, можно отметить, что при использовании краеведческого принципа в работе с детьми формируются умения исследовательского характера: расширяется общий кругозор, происходит самостоятельное усвоение материала с помощью целенаправленной работы, в которой изучаются исторические памятники культуры, отдыха, местные ценные природные объекты, а также педагоги помогают увидеть прекрасное в природе и народном творчестве. Все это является действенным образом влияет на воспитание патриотизма у воспитанников учреждений дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. – С. 124–125

2. Вестник Московского государственного областного университета. Серия История и политические науки: научный журнал. – Москва: Московский государственный областной университет, 2020. – № 2. – С. 14–16 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/1178165>. – Дата доступа: 05.09.2022.

3. Никонова, М.А. Краеведение [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «География» / М.А. Никонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2012. – С. 29–31.

4. Селиванов, А.М. Историческое краеведение: накопление и развитие краеведческих знаний в России (XVIII–XX вв.) [Текст]: учебное пособие / А.М. Селиванов. – 2-е изд. – М.: Форум: ИНФРА-М, 2014. – С. 142–144.

5. Исаченко, В.Г. Краеведение: [учебник] / В. Г. Исаченко, Г.Т. Савельева. – СПб.: НОИР: Зеркало-медиа, 2008. – С. 68–71.

6. Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/>. – Дата доступа: 05.09.2022.

7. Данич, О.В. «Передать словом окружающую жизнь»: лексическая работа в начальной школе / О.В. Данич // Нар. асвета. – 2015. – № 6. – С. 41–44. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/31032/1/Данич%20Передать%20словом.pdf%20>. – Дата доступа: 05.09.2022.

КИРСАНОВА НАТАЛЬЯ ФЕДОРОВНА

Республика Беларусь, Могилев, ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева»

**ВИРТУАЛЬНЫЕ ТУРЫ ВЫХОДНОГО ДНЯ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ
И ИХ РОДИТЕЛЕЙ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ
IZI.TRAVEL) КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА
И ОСОЗНАНИЯ СЕБЯ ГРАЖДАНИНОМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы прописаны патриотические ценностные ориентации – это любовь к Родине, малой родине, а формирование патриотических чувств детей дошкольного возраста предполагает, что на основе спроектированной системы и анализа факторов, влияющих на формирование патриотизма, можно показать своеобразие организации систематической и целенаправленной воспитательной работы; а также предложить оригинальный подход ознакомления детей дошкольного возраста с родным городом, с его достопримечательностями, с тем, чтобы сделать образовательный процесс интересным и занимательным.

В соответствии с Законом Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154–З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании» в учебной программе дошкольного образования обновлено содержание раздела «Социально-нравственное и личностное развитие» (образовательная область «Ребенок и общество») в части формирования соответствующих компетенций в рамках гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Начиная со средней группы (от четырех до пяти лет), в указанный раздел включен новый образовательный компонент «Основы гражданско-патриотической культуры».

Согласно инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2022/2023 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» формирование основ гражданственности и патриотизма осуществляется в тесном сотрудничестве педагогических работников и родителей (законных представителей) воспитанников.

Родители – первые и главные воспитатели своего ребёнка с рождения и на всю жизнь. Важнейшая функция родителей – воспитание детей. Семья и учреждение дошкольного образования играют важную роль в развитии и становлении личности ребёнка. Перед учреждениями дошкольного образования стоит задача – привлечь законных представителей к педагогическому взаимодействию с ребёнком, приобщению их к воспитанию патриотизма и осознания себя гражданином Республики Беларусь у детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной работы: рассмотреть эффективность использования разнообразных форм и методов работы в процессе патриотического воспитания. Исследование осуществлялось на базе ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева». Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, беседа, наблюдение.

В условиях структурного и содержательного обновления дошкольного образования спектр проблем, стоящих перед современным педагогическим работником, настолько широк, что для осуществления педагогической деятельности ему необходимо постоянное развитие своего профессионального, творческого потенциала, а порой и пересмотр тех позиций, на которых он выполняет свою работу. Возникла необходимость поиска новых приёмов, методов и технологий. Использование информационных технологий в дошкольном образовании становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Однако не всегда возможно приобретение специального оборудования для использования информационных технологий. На помощь приходит масштабное распространение мобильных устройств и развитие контента для них – различного рода мобильных приложений. Это мы и попытались использовать при развитии интереса у детей старшего дошкольного возраста к родному краю, к труду взрослых и их профессиям.

С воспитанниками проводятся специально организованные виды деятельности, тематические выставки, беседы, выступления сотрудников Могилевского областного краеведческого

музея имени Е.Р. Романова, дидактические игры, прослушивание белорусских музыкальных произведений, использование произведений фольклора, знакомство с декоративно-прикладным искусством с целью ознакомления с природным наследием своей малой родины.

Для закрепления полученных знаний у детей старшего дошкольного возраста, нами разработаны туры выходного дня для воспитанников и их родителей «Памятники природы Могилевской области», «Скульптуры посещаем, свой город изучаем...», «В Могилеве профессий не счесть, и каждой профессии – слава и честь!», «Мы по городу идем...» (с использованием мобильного приложения *iZi.TRAVEL*).

Туры в данном приложении могут быть пешими или автомобильными. Мы рассмотрим более подробно автомобильный тур выходного дня для родителей и детей старшего дошкольного возраста «Памятники природы Могилевской области».

Цель тура: показать родителям необходимость воспитания у детей экологической культуры, формирование детско-родительских отношений в духе воспитания интереса и экологически правильного поведения в природе. Для этого используется мобильное приложение *iZi.TRAVEL*. Приложение не требует регистрации.

После установки приложения рекомендуется дать ему доступ к местоположению устройства – на этом основана одна из самых удобных функций – движение по карте тур прокладывает маршрут по ряду достопримечательностей, каждой из которых посвящен информационный аудиотрек.

Тур прокладывает маршрут по ряду объектов, каждому из которых посвящен информационный аудиотрек. Аудиозапись включается автоматически, когда пользователь приближается к соответствующей точке маршрута.

В аудиогиде представлены памятники природы Могилевской области: Грудиновский парк, Зоосад, Чигиринское водохранилище; Польшковичская криница; Горецкий дендрариум. К каждому памятнику природы подобраны видеоролик, фото и записан информационный аудиотрек с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста.

Составляя текст аудиотрека, обращали внимание на то, чтобы он соответствовал возрастным особенностям воспитанников и полностью раскрывал тему. Текст отличается краткостью, четкостью формулировок, необходимым количеством фактического материала, литературный язык.

Для родителей разработаны памятки, где подробно описано как пользоваться приложением. Данная информация расположена на сайте нашего учреждения дошкольного образования.

Аналогично составлен тур «В Могилеве профессий не счесть, и каждой профессии – слава и честь!», в ходе которого дети знакомятся с предприятиями нашего города. Для ознакомления с профессиями были выбраны предприятия, более значимые и доступные для понимания детей старшего дошкольного возраста: ОАО «Бабушкина крынка», ОАО «Могилевлифтмаш», ОАО «Могилевский мясокомбинат», Унитарное предприятие «Белкукла», ОАО «Могилевская фабрика мороженого», ЗАО «Шаговита», ОАО «Булочно-кондитерская компания «Домочай».

Маршрут данного тура строился последовательно: информация о предприятии (название, местоположение, краткая история), о выпускаемой продукции, о том, как она производится. Производство продукции для детей преподносится как экскурсия по цехам и участкам с их описанием и рассказом какие специалисты здесь работают и какие функции выполняют. Так, в маршруте по ОАО «Могилевская фабрика мороженого» воспитанники в увлекательной форме получают ответ на вопрос – «Как делают мороженое?». В ходе этого воспитанники в занимательной форме уточняют и закрепляют представления об одежде, средствах, месте работы и результатах труда взрослых разных профессий, занятых в изготовлении любимого лакомства: закальщик мороженого, варщик глазури, глазировщик мороженого и сырков, фризерщик. Текст виртуальной экскурсии краткий, содержит четкие формулировки, соответствует демонстрируемым объектам.

Тур «Скульптуры посещаем, свой город изучаем...» позволяет закреплять представления у воспитанников представления о родном городе, его достопримечательностях. В данном туре представлены доступные виды изобразительного искусства (скульптура): Звездочет, Дама с собачкой, Могилевские Львы, Львенок Лева, Станционный смотритель.

Тур «Мы по городу идем...» предлагает отправиться в очередное путешествие по родному городу Могилеву, которое не очень обычное... Это путешествие из настоящего в прошлое. Воспитанники знакомятся с историей Могилевской ратуши, драматического театра, художественного музея им. Масленникова, железнодорожного вокзала, ГУО «Средняя школа № 1 г. Могилева».

Преимущества использования туров выходного дня с детьми старшего дошкольного возраста:

- доступность;
- возможность повторного прослушивания;
- не требует материальных затрат;
- дает возможность привлечения родителей к совместной деятельности с детьми;
- каждый воспитанник закрепляет представления об объекте, так как при прослушивании истории у детей активизируется правое полушарие головного мозга, которое обрабатывает информацию, выраженную в образах или символах;
- в результате подсознание ребенка получает опыт, изложенный естественно и без поучений.

У детей старшего дошкольного возраста сформировались представления о достопримечательностях малой родины; скульптурно-архитектурных объектах, сооружениях, возведенных на территории родного города.

Со всеми вышеперечисленными турами можно ознакомиться в мобильном приложении IZI.TRAVEL. В приложении при использовании тура в нижней части проставлен автор каждого тура. Также туры выходного дня выложены на сайте ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева».

Таким образом, работа в данном направлении будет способствовать профессиональному росту педагогических работников, созданию возможностей для положительного общения взрослых и детей и, главное – воспитание у наших воспитанников любви к малой родине, к Республике Беларусь.

Список цитированных источников:

1. Воронцовская, Л.Н. Формирование национального самосознания дошкольников в игровой деятельности / Л.Н. Воронцовская // Педагогическая культура: проблемы становления и развития (с международным участием): материалы город. науч. практ. конф., Минск, 16–17 апр. 2014 г. – Минск: МГИРО, – 2014. – С. 64–65.
2. Воронцовская, Л.Н. Семья и Родина едины. Организация работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Л.Н. Воронцовская // Пралеска. – 2014. – № 5. – С. 13–20.
3. Калинина, Т.В. Управление ДОУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве» / Т.В. Калинина. – М.: Сфера, 2008. – 250 с.

КРИЦКАЯ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОСТОКОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Ясли-сад № 96 г. Витебска»

ФОРМИРОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Краеведческая деятельность является одним из актуальных направлений приобщения детей старшей группы к культуре родного края, формирования исторического и патриотического сознания детей, развивать интерес к национальным обычаям, традициям, воспитанию любви и привязанности к семье, к Родине, восприятия красоты и многообразия природы. Надо дать возможность ребенку овладеть наследием, духовностью, родным языком. С детства человек должен знать родной язык. В становлении личности человека важную роль играет родной язык.

Современное образование представляет собой интегрированный культуроориентированный образовательный процесс, который играет немаловажную роль в развитие речи ребенка. Язык создает целостность временного пространства, он соединяет исторический опыт прошлого с проблемами настоящего, намечает перспективы для будущего, поэтому разноуровневое объединение содержания и методического обеспечения воспитательно-образовательного процесса в УДО позволяет сделать так, чтобы «язык, выступая как средство приобщения к национальной культуре, повышал свою культурноносную функцию, реализуя принцип неразрывной связи родного языка и родной культуры» [1]. Цель исследования: рассмотреть формирование краеведческой компетенции воспитанников старшей группы на занятиях по развитию речи.

Знание родного языка в дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач нравственного, эстетического и умственного воспитания детей в этот период. Средством развития речи детей старшей группы может выступать краеведческий материал, что приводит к формированию краеведческой компетенции воспитанников.

Ознакомление детей с краеведением – это возможность созидания в их сознании адекватных представлений и знаний о родном крае, основанных на чувственном опыте, и воспитание и правильного отношения к нему. Чем ярче у детей будет впечатление, тем интереснее и содержательнее будет их речь. Особенность знаний краеведения обогащает чувственный опыт ребенка, учит быть внимательным к тому, что его окружает.

Вместе с ознакомлением воспитанников с историей и культурой родного края одновременно идет и расширение словаря. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт.

Педагоги одни из первых могут заинтересовать детей своей эмоциональностью, теплотой, нежностью национальным наследием своего народа, к родному слову своего родного края. В своих знаменитых педагогических трудах еще В.А. Сухомлинский говорил о том, что детство – это каждодневное открытие мира и поэтому воспитание должно быть построено так, чтобы в этом было познание человека и Родины, величия, красоты и глубины окружающего. Основопологающим этапом при данной работе необходимо считать накопление социального опыта детьми о жизни в своем крае, поведенческих норм и правил, знакомство с культурой. В первую очередь любовь к Родине начинается с любви к малой Родине.

Формирование краеведческой компетенции детей должно проходить системно, ненавязчиво, на основе принципа усложнения и узнавания материала. При этом нельзя забывать, что воспитанники еще не владеют многими понятиями. Привычные для взрослых слова и выражения могут быть им незнакомы, поэтому их надо в доступной форме расшифровать. Формирование комплексного строя краеведческой компетенции детей старшей группы включает приобщение их к культуре родного края на занятиях по развитию речи, так как именно в этом возрасте дети наиболее интенсивно начинают сознавать ценности того общества, в котором живут.

Традиционно считается, что метод кейс-технологий сложен и потому подходит больше для детей школьного возраста. Однако это не совсем так, если при его использовании учитывать возрастные особенности, в данном случае дети старшей группы.

Термин кейс-технология произошел от латинского «casus» – запутанный, необычный случай; а также от английского «case» – портфель, чемоданчик. Метод кейсов – техника обучения, при которой используется описание реальной ситуации. Воспитанники должны изучить ситуацию, разобраться в проблеме, изложенной в ситуации, а затем предложить воспитателю возможные пути решения и совместно со взрослым выбрать самый оптимальный путь выхода из проблемы.

Кейс-технологии позволяют взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, включая самого педагога.

Технология метода заключается в анализе проблемной ситуации. Анализ как логическая операция мышления способствует речевому развитию ребенка, «поскольку речь является формой существования мышления, между речью и мышлением существует единство (С.Л. Рубинштейн).

В своей работе мы используем следующие виды кейсов:

- кейс – текстовая информация, представляется в устном изложении (это могут быть различные отрывки литературных произведений, стихи);
- ролевое проектирование (проигрывание ролей)
- кейс-иллюстрация;
- фото-кейс

1) Кейс – текстовая информация предоставляется в устном виде. Чаще всего этот вид кейсов используем после прочтения какого-либо художественного произведения.

2) Кейс-иллюстрация. Это иллюстрация, которая используется для рассмотрения проблемной ситуации. Целью работы с ней является разбор сути проблемы, анализ возможных решений и выбор лучшего из них.

Кейс-иллюстрация отличается от наглядности тем, что предполагает знакомство детей с реальной или предполагаемой проблемой и выработку дошкольниками своего взгляда на ее решение.

Рассматривая иллюстрации, дети обсуждают полученную информацию, рассуждают, принимают решение, могут предполагать и строить на основе этого прогноз.

Кейс-иллюстрации активизируют мысль детей, развивают воображение, потребность в общении с другими людьми, воспитывают чувства. А иллюстрация с продолжением мотивирует интерес детей.

3) Фото-кейс. Схож с кейс-иллюстрацией, только вместо картинки детям демонстрируется фото, сюжет которого отражает какую-либо проблему.

4) Ролевое проектирование. Это показ проблемной ситуации путем проигрывания ролей.

5) Кейс модели. В зависимости от цели занятия не всегда на занятие перед детьми ставится проблемная ситуация. В этих случаях используем кейс-модели, «предметы-помогалочки», с помощью которых дети развивают способность аналитически мыслить, что в свою очередь способствует развитию связной речи.

При работе с кейсом могут использоваться следующие формы:

- индивидуальная самостоятельная работы дошкольников с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Ценность **использования кейс-технологии мы видим в том**, что дети учатся находить разнообразные пути решения проблемной ситуации, обмениваться мнениями с другими, применять свои знания и расширять их, аргументировать свою стратегию решения проблемы по отношению другим. Получают важный для их становления жизненный опыт позитивного **социального взаимодействия**, формирования краеведческой компетенции (табл.).

Таблица – Использование кейсов для формирования краеведческой компетенции детей старшей группы

Название кейса	Примеры
кейс – текстовая информация, представляется в устном изложении (это могут быть различные отрывки литературных произведений, стихи)	Е.Я. Лось «Сказка про Ласку» П.В. Шейн детский Витебский фольклор (определи жанр малого фольклора – колыбельные, заклички, потешки и т.п.) Отрывки известных литературных авторов, которые жили или посещали Витебск (К.И. Чуковский, С.Я. Маршак, А.С. Пушкин, Г.Л. Шакулов, Л. Лагин, А.И. Мошковский) – «Угадай автора». Квест-игра по достопримечательностям Витебска (загадки, стихи, кроссворды, рассказ)
ролевое проектирование (проигрывание ролей)	Игра «Интервью», «Туристическое агентство», «Разговор по телефону с иностранцем» (рассказ о своем городе), «Мальчик потерялся» (помочь найти улицу, где живет мальчик)
кейс-иллюстрация	Г.Л. Шакулова «Тайны зеленого царства» (угадай, с какой сказки иллюстрация). «Легенды» («Найди иллюстрацию про легенды Витебска и расскажи ее»). «Ошибка художника» (что неправильно изображено на картине)
фото-кейс	Набор открыток: «Старый Витебск», «Современный Витебск» («Найди отличия», «Из прошлого в настоящее», «Путешествие по городу»). Игра «Заколдованный город» (надо к рисункам с контурами объектов города – подобрать фотографии объектов). Набор фотографий с достопримечательностями Витебска («Расскажи об объекте», «Назови объект», «Сложи картинку»). Фото знаменитых людей города («Угадай чье фото, расскажи, чем знаменит»)

На занятиях с **использованием данной технологии** у воспитанников наблюдается положительная динамика в формировании самооценки, даже самые застенчивые и робкие, боящиеся любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой, учатся выражать и обосновывать свои мысли, слушать партнёров, учатся осуществлять сотрудничество на основе эффективного и конструктивного взаимодействия, так как в процессе обучения моделируются процессы обмена информацией, взаимодействия, восприятия и понимания, а также осуществляются групповые и межгрупповые дискуссии.

Знания, полученные детьми в результате исследования, дают им возможность гордиться своей Родиной, её историей, культурой, людьми и приобщают к изучению русского и белорусского языков.

Формирование краеведческой компетенции развивает огромный потенциал для решения задач по развитию речи:

- расширение объема словаря с опорой на активное познание детьми их окружения;
- уточнение значения и развитие структуры значения слова;
- формирование и совершенствование грамматического строя речи;
- развитие фонетико-фонематической системы языка;
- развитие связной речи и речевого общения.

Таким образом, учитывая, что краеведческая компетенция связана со всеми компетенциями воспитанника УДО, то ее можно активно применять на занятиях и при этом успешно реализовывать развивающие и воспитательные задачи.

Список цитированных источников:

1. Дейкина, А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку. Коллективная монография / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, О.В. Гордиенко, Т.М. Пахнова. – М.: «Прометей», МПГУ. – 2005.

КРУЛЕХТ МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург, СПбГАОУ ВО «СПбГИПСР»

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ: СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТРЕНДЫ

Российские и зарубежные исследования свидетельствуют, что в современном мире страны развиваются быстрыми темпами за счет высокой рождаемости, заботы государства о благополучии семей с маленькими детьми, развитой системы дошкольного образования. Неслучайно поэтому в мировой практике в последние годы существенно возросло осознание значимости качественного дошкольного образования как самой эффективной инвестиции в человека и развитие государства, их будущее.

Определение качества дошкольного образования занимает ведущее направление в исследованиях российских ученых и практиков; активно разрабатываются и апробируются подходы и технологии мониторинга. Важно заметить, что качество дошкольного образования – весьма сложная социально-педагогическая категория, при всем многообразии подходов к интерпретации которой может быть определена в самом общем виде как соответствие требованиям государственного стандарта дошкольного образования и запросам родителей дошкольников как потребителей образовательных услуг.

В России Федеральный государственный стандарт (ФГОС) дошкольного образования [1] разработан в соответствии с пониманием дошкольного детства в ценностной системе координат культуры достоинства; на основе культурно-исторической методологии развивающихся систем, их разнообразия. По мнению разработчиков Стандарта, качество российского дошкольного образования может быть обеспечено за счет механизма поддержки разнообразия; создания педагогических систем, ориентированных на конкретных воспитанников, в целях их социализации и реализации потенциала развития.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) закрепил за дошкольным образованием статус первого уровня общего образования, однако дошкольное образование весьма специфично в плане целей и задач, содержания, методов и педагогических технологий. Воспитание ребенка, его социализация в условиях современного социума является приоритетом дошкольного образования. Это обусловлено тем, что в дошкольный период жизни человека начинается процесс социализации, приобщения к культуре; устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Воспитание – всегда было и остается центральной категорией дошкольной педагогики.

Анализ многочисленных исследований (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Е. Щуркова и др.) позволяет считать самой острой проблемой современности проблему воспитания новых

поколений россиян, формирования основ социокультурных ценностей. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [3] развивает механизмы, определенные ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который предусматривает организацию воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением и осуществляемой также в форме самостоятельной воспитательной деятельности.

Социокультурные ценности – основные жизненные смыслы, которыми люди руководствуются в своей повседневной жизни. Они определяют отношение к миру, детерминируют основные модели социального поведения человека. Предлагаемая стратегия развития российского воспитания базируется на духовно-нравственных ценностях, сложившихся в процессе культурного развития России. Предусматривает комплекс мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития; формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленные на воспитание подрастающего и будущих поколений.

В соответствии с рекомендациями «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии Образования» [7], в 2021–22 учебном году во всех дошкольных образовательных организациях Санкт-Петербурга образовательные программы были дополнены программой воспитания. По замыслу, программа воспитания является компонентом основной образовательной программы ДООУ и включает три раздела – целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. Цель программы воспитания – личностное развитие дошкольников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества с учетом социокультурного контекста, в котором происходит социализация и воспитание детей. Подчеркивается важность уклада жизни в дошкольной образовательной организации.

Данный термин в отечественной педагогической традиции широко используется применительно к школе [6] и является новым для дошкольного образования, поэтому часто непонятен практикам. Важно заметить, что само понятие весьма широко и многозначно, определяется как «дух школы» (П.Ф. Каптерев), «школьная реальность» (А.А. Остапенко), «среда воспитания» (И.А. Колесникова), «жизнедеятельность воспитательной организации» (А.Н. Тубельский) и др.

Вместе с тем, уклад как образ жизни людей в специфических условиях проживания, который сложился исторически на данной территории; отражает традиции и привычки жизни конкретного социума (человека, семьи, племени, нации, населения города и пр.), не может не учитываться при создании в детском саду воспитательной системы. Именно уклад жизни образовательного учреждения, о котором писали применительно к школе, создает особый дух, особую атмосферу, которые обеспечивают воспитательные эффекты. Сила уклада в его постоянном, но незаметном, естественном влиянии, без «указующего дидактического перста».

Создание педагогами современного уклада жизни дошкольного учреждения, где царит атмосфера детства, и разработка рабочей программы воспитания являются важными направлениями модернизации российского дошкольного образования, преодоления профессиональных дефицитов. В настоящее время еще сложно удастся сделать программу воспитания качественной и оригинальной, избежать дублирования всех направлений воспитания (патриотическое, социальное, познавательное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое) с образовательными областями (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие); есть риск свести воспитательный процесс к отдельным мероприятиям.

Современный мир стремительно меняется, что не может не сказываться на содержании дошкольного образования, его приоритетах, средствах и методах воспитания и социализации ребенка. Так, например, XXI век ознаменовался включением термина «ранняя профориентация» в понятийный аппарат дошкольной педагогики, однако данная дефиниция наполняется разным содержанием. От формирования «профессиональной составляющей «образа – Я» дошкольника (В.П. Кондрашов) до достаточно традиционного для дошкольной педагогики понимания, что ранняя профориентация в дошкольном образовании предполагает общее знакомство с миром профессий, а также включает совместное обсуждение мечты ребенка [4]; поиск лично значимой профессии [5].

В целях решения задач ранней профориентации дошкольников активно используются сюжетно-ролевые и профессиональные сюжетно-ролевые игры, детская продуктивная

и познавательная-исследовательская деятельность; тематические циклы, проекты познавательной-исследовательской деятельности и культурные практики социализации детей; чтение произведений детской художественной литературы. Традиционные средства и методы ознакомления дошкольников с трудом взрослых начинают терять свою эффективность, что требует активного поиска новых технологий. В условиях Санкт-Петербурга как мегаполиса педагогам стало сложнее организовывать экскурсии для непосредственного обогащения детского опыта и общения с людьми разных профессий. Поэтому наиболее эффективными методами, позволяющими знакомить детей с профессиями, становятся визуальные экскурсии, беседы и встречи с представителями профессии в условиях детского сада с использованием презентаций и видеороликов. Новым трендом в работе дошкольных образовательных организаций стало решение задач формирования у детей основ финансово-экономической грамотности.

Центральным условием устойчивого развития человечества, сохранения жизни и благополучия во всех сферах жизнедеятельности становится в XXI веке социально ответственное поведение человека. В контексте глобальных вызовов современности сфера ответственности стремительно расширяется: ответственность за здоровье и безопасность, ответственное поведение на дороге и в сфере бизнеса, экологически и финансово ответственное поведение, ответственное и безопасное поведение в информационно-цифровой среде, ответственное репродуктивное поведение молодежи и ответственное поведение родителей. Миссией всех уровней непрерывного образования, начиная с дошкольного, становится задача формирования у людей умения брать на себя ответственность за построение будущего.

На основании Указа Президента, внесены изменения в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций определены как целевые ориентиры развития системы образования. Реализуется новая стратегия развития воспитания [3], отражающая социальный заказ современного общества на воспитание социально зрелой и социально ответственной личности, способной адекватно отвечать на вызовы современности.

Пилотное исследование в дошкольных образовательных организациях Санкт-Петербурга, выявило противоречие между социальным заказом общества на воспитание, начиная с дошкольного детства, социально ответственной личности, способной в перспективе адекватно отвечать на вызовы современности, и отсутствием педагогического сопровождения, дающего возможность эффективно решать данную задачу применительно к возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста на практике. Анализ практики воспитания показывает, что образуется некий замкнутый круг: пример – ведущий метод воспитания, дети подражают взрослым, но их поведение не является образцом, поэтому продолжается трансляция социально безответственного поведения. Таким образом, поиск новых подходов к воспитанию социально ответственного поведения в период дошкольного детства становится трендом развития современного российского дошкольного образования.

Логика дальнейшего исследования данной проблемы зависит от понимания главного психолого-педагогического механизма воспитания детского социально ответственного поведения. Формируется ли детское поведение на основе подражания поведению взрослых, литературным героям или героям любимых мультфильмов, на основе заимствования и воспроизведения их поступков, или здесь существенную роль играют явно «неподражательные» элементы, обеспечивающие через педагогическое сопровождение осознание и освоение ребенком собственного опыта социально ответственного поведения. Безусловно, речь идет не о том, чтобы исключить подражание как фактор воспитания личности, а лишь о том, чтобы не превращать подражание в ядро психолого-педагогического механизма воспитания социально ответственного поведения.

Поэтому основное направление в разработке современной технологии педагогического сопровождения воспитания социально ответственного поведения в период дошкольного детства должно базироваться на интеграции уклада жизни детского сада и семьи, ориентированного на социально ответственное поведение и обогащение социокультурного опыта ребенка через потенциал всех видов детской деятельности, в которых дошкольник может занять позицию субъекта. Социально ответственное поведение маленького ребенка может формироваться только в адекватной его возрасту деятельности, где воспитание ответственности предполагает грамотное сопровождение воспитывающими взрослыми с учетом конкретных особенностей и обстоятельств

жизни, без излишней опеки, лишения ребенка свободы выбора. Разработка такой педагогической технологии является одним из актуальных направлений российского дошкольного образования.

Согласно российскому федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) дошкольного образования, родители (законные представители) детей дошкольного возраста вправе выбрать форму получения детьми дошкольного образования: в дошкольных образовательных организациях или в форме семейного образования.

Качество семейного дошкольного образования, педагогическое просвещение родителей детей дошкольного возраста становится одним из актуальных направлений развития российского дошкольного образования. Открытие консультационных центров для родителей, ориентированных на семейное дошкольное образование – один из способов решения данной проблемы. В Санкт-Петербурге консультационные центры для родителей начали создаваться по распоряжению Комитета по образованию от 28.04.2018 № 1384-Р «Об организации предоставления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям), обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования».

В настоящее время родители, ориентированные на семейное дошкольное образование, могут получить бесплатную консультационную помощь во всех районах города либо через Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся (ППМС центры), либо более 100 консультационных центров, созданных на базе дошкольных учреждений. Выдерживается принцип пропорциональности в соответствии с численностью проживающих в районе детей, не посещающих детские сады. Открытие новых консультационных центров отвечает стремлению к их организации в «шаговой доступности», что отражает государственную политику администрации города на заботу о семьях, воспитывающих дошкольников, комфортное проживание в Санкт-Петербурге.

Мониторинг свидетельствует о позитивной траектории повышения качества работы консультационных центров и целесообразности дальнейшего развития в Санкт-Петербурге данной формы организации дошкольного образования. На протяжении последних 4-х лет отмечается положительная динамика роста обращений как показатель социальной активности родителей, их интереса и компетентности в области современного дошкольного образования. Отлажен режим работы, накапливается уникальный опыт консультирования в 4-х основных направлениях: психолого-педагогическое просвещение родителей, психолого-педагогическое консультирование, психолого-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая работа. Разрабатываются подходы для консультирования разных категорий родителей (весьма состоятельных и имеющих нянь; родителей детей раннего возраста; мигрантов; родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, а также риском его возникновения; «неблагополучных» и др.). Инновационные практики консультирования и стратегические направления развития консультационных центров широко обсуждались на Всероссийской конференции 2021 года.

Таким образом, дошкольное образование современной России ориентировано на воспитание и социализацию ребенка дошкольного возраста в условиях глобальных вызовов мировой цивилизации. Вектором качества дошкольного образования становится максимально полное удовлетворение потребностей россиян в вариативных формах его организации; направленность на создание в детских садах уклада жизни, способствующего сохранению и развитию духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, использованию потенциала кросс-возрастного общения и сотрудничества детей и взрослых.

Список цитированных источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075/> – Дата доступа: 27.08.2022.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. – Дата доступа: 27.08.2022.

4. Антонова, М.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста / М.В. Антонова, И.В. Гришняяева // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 2. – С. 93–96.

5. Дыбина, О.В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста / О.В. Дыбина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2019. – № 4(39). – С. 7–11.

6. Корнетов, Г.Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции / Г.Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3(81). – С. 4–10.

7. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования. Институт воспитания РАО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/7bc/7bc395ef8a4bf40717730968aa38657c.pdf> – Дата доступа: 27.08.2022.

КУХТОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕНТИНОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОСТИ

В течение нескольких десятилетий исследование в области просоциального поведения сосредоточено на факторах, пренебрегая в ряде случаев возрастными ограничениями и делается упор на сочувствие, как основной компонент для развития просоциальной мотивации. Несколько эмпирических исследований, проведённых на детях в Соединенных Штатах (Eisenberg и др., 1988; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow&King), в Германии (Friedlmeier; Trommsdorff), и в других культурах (Kienbaum; Trommsdorff), поддержали эту точку зрения [1].

При этом, следует отметить, что просоциальное поведение относится к широкому спектру действий, направленных на благо или поддержку других, таких как помощь, сотрудничество, обмен, утешение или информирование и возникает в младенчестве, развиваясь на протяжении дошкольного возраста [2]. Например, маленькие дети помогают другим достигать инструментальных целей, делятся игрушками, проявляют естественную заботу, когда другим причиняют боль и предоставляют информацию другим [2; 3]. Цель статьи: рассмотреть ориентированность детей дошкольного возраста на проявление просоциальности

В дошкольном возрасте ребенок начинает активно усваивать социальные нормы и правила. Поэтому так значимо показать детям важность просоциального поведения, направленного на благо другого человека. Именно в данном возрасте начинает развиваться способность к идентификации и обособлению, которыми в полной мере ребенок сможет овладеть в более поздних возрастах [3]. В зарубежных исследованиях, дети детского сада демонстрируют различные эмоции при проявлении просоциального поведения на основе мотивационного подхода [2].

Важно подчеркнуть, что воспитатели детских садов также часто пропагандируют просоциальное поведение среди детей (Quigley and Hall, 2016; McCormick, 2018; Bleiker et al., 2019; Schmerse and Herach, 2021), сосредотачивая свое внимание на бедственном положении других и поощряли помогающее поведение (Grazzani et al., 2016) больше, чем сотрудничество во время структурированных занятий или игр (Li et al., 2016) [2]. В том числе, в дошкольном возрасте дети проявляют растущую потребность общаться с другими людьми и заботиться об отношениях, которые у них складываются с окружающими. Они более щедры по отношению к своим друзьям, чем к нелюбимым сверстникам, незнакомцам [1]. Дошкольники больше делятся или помогают, когда они испытывают симпатию или сочувствие к другому ребенку, или когда они идентифицируют себя с данной группой детей [1]. Так, сочувствие позволяет ребенку отождествлять себя частично с другим человеком и необходимое условие для альтруистично мотивированного просоциального поведения (Хоффман) [3].

Значительные перемены по отношению к сверстнику, происходят в среднем дошкольном возрасте. Поступки ребят в проблемных ситуациях кардинально меняются: больше, чем в два раза сокращается количество просоциальных решений проблемных ситуаций, и быстро растёт эмоциональная вовлеченность в действия другого малыша. В этой возрастной группе наблюдается противоречивая эмоциональная реакция на одобрения и порицания взрослого, которая

заключается в огорчениях ребят при похвале сверстника, и в откровенной радости при его порицании взрослым [3]. В том числе отмечается влияние дружбы на оказание помощи, одно исследование показало. Так, трехлетние дети не только чаще помогали другу, чем нейтральному сверстнику в условиях вынужденного выбора, но также демонстрировали большую общую мотивацию помогать партнеру. если этот партнер был другом [2].

В социальном пространстве отношений ребенок впервые, чаще в ролевой игре, сталкивается с необходимостью проявить эмпатию и взаимопомощь, встать на позицию другого. Так, Ж. Пиаже называл эту развивающуюся характеристику мышления децентрацией, когда в процессе игры постепенно преодолевается эгоцентрическая позиция и дошкольник может встать сначала реально, а позднее и мысленно на позицию другого. К шести годам у большинства детей наблюдается желание взаимодействовать со сверстником на основе взаимной поддержки: помочь сверстнику, уступить ему, подарить что-то. Децентрация может проявляться в игровой ситуации, при принятии роли персонажа, например, в подобной ситуации она может происходить легко, поскольку ребенок вовлечен в игровую ситуацию и действует эмоционально.

А.Д. Андреева в своем исследовании подтвердила, что в старшем дошкольном возрасте дети могут преодолевать эгоцентрическую позицию, то есть становятся способны решать нравственные задачи [3]. П.В. Андреев показал, что у дошкольников можно выявить три уровня развития психологической готовности к взаимопомощи: прагматическую готовность, формально-ролевую готовность и действенную готовность [3]. Уровни последовательно вытекают один из другого, так, прагматический предполагает, что у детей еще плохо развиты представления о взаимопомощи и доминирует эгоцентризм. Ребенок, таким образом, может оказать помощь, но при посредничестве или помощи взрослого. Формально-ролевая готовность показывает развитие у детей первичных представлений о помощи, в основном ограничивающихся хозяйственно-бытовой сферой. Ребенок может оказать помощь, но после действий взрослого, как акт подражания. Действенная готовность показывает, что у ребенка уже есть представления о помощи, основанные на моральных нормах. Ребенок испытывает эмоциональное побуждение к содействию, может самостоятельно помочь.

Невзирая на правила игры, ребёнок проявлял желание помочь, подсказать верный ход, иногда выражал протест на замечания взрослого, данные их сверстнику. Происходило так называемое «объединение» с товарищем в «противостоянии» взрослому. Все результаты говорят о том, что просоциальные действия старших дошкольников ориентированы не на позитивную оценку взрослого и не на следование моральным нормам, а именно на другого ребенка [3].

В свою очередь, Е.О. Смирнова и В.Г. Утробина отмечали, что поведение старших дошкольников в экспериментальной ситуации не всегда произвольно регулируется, об этом говорит мгновенное принятие решений под действием положительных эмоций по отношению к сверстнику [4]. К началу старшего дошкольного возраста отношение к сверстнику меняется. Так, к шести годам количество просоциальных действий возрастает и одновременно растет эмоциональная вовлеченность в переживания и действия сверстника. Например, дошкольники не только рассказывают, но и задают сверстнику вопросы. К концу дошкольного возраста между детьми возникают стойкие эмоциональные привязанности (дружба), и образ сверстника становится более устойчивым, формируется субъективное отношение к детям, способность видеть в другом ребенке личность, появляется интерес взаимодействию, склонность помогать.

Как отмечает М.Н. Шевцова, старшем дошкольном возрасте начинает проявляться общая личностная направленность: эгоистическая (личностная) или общественная (групповая) [5].

Сотрудничество, как один из вариантов просоциального поведения, претерпевает изменения с возрастом детей. Проведя многочисленные исследования, Миллард Мэдсен выявлено, что американские дети, подрастая, проявляют меньше желания к сотрудничеству, а чаще они склонны к соперничеству, соревнованию. По правилам проводимой игры дети выигрывали только если два игрока объединялись. В возрасте четырёх-пяти лет, ребята в большинстве случаев сотрудничали. При этом, ребята постарше сделали выбор в пользу соревнования друг с другом, и в итоге никому из них не удалось выиграть. Мексиканские и израильские дети, в сравнении с американскими дошкольниками, гораздо чаще сотрудничали, что показывает на важное влияние культуры этих стран, где общие цели группы гораздо выше личных побед. И М. Мэдсен пришел к выводу, что американские дети с рождения приучены к соперничеству, и на фоне этого они часто неспособны к проявлению сотрудничества, даже когда им это принесёт очень выгоду [6; 7].

В том числе сопереживающее беспокойство, сопровождаемое отсутствием компетентности (т.е. ребенок хочет помочь, но не знает, как это сделать), может вызвать реакцию страдания у дошкольников. Соответственно, положительное отношение между сочувствием и просоциальным поведением и отрицательное отношение между страданием и просоциальным поведением может наблюдаться у детей. Так, если дети получают возможность отвлечься от грустной ситуации, они могли бы показать больше просоциального поведения [8].

Таким образом, к особенностям проявления просоциальности у детей дошкольного возраста относятся эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника, проявление доброжелательности к нему, способность к взаимопомощи. Такие аспекты просоциального поведения как альтруизм, эмпатия, сочувствие и другие могут усваиваться через обуславливание, наблюдение за моделями, исполнение роли и индукция. Выраженность такого просоциального поведения, как сотрудничество, значительно варьирует в различных культурах [9].

На основе теоретического анализа для проведения эмпирического исследования были отобраны следующие методики: методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора», методики «Выявление проявлений эмпатии». Выборка составила: 24 ребенка среднего дошкольного возраста и 25 детей старшего дошкольного возраста.

Преобладание у старших дошкольников личной или общественной направленности было рассмотрено с помощью методики «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора». В первой серии проводился эксперимент с каждым ребенком индивидуально, путём постановки испытуемого в ситуацию выбора. Во второй серии эксперимент проводился в команде, где выбор происходил в присутствии сверстников. Трудностей в проведении методики не возникало, дети участвовали активно и с интересом.

Так, у 20% детей среднего дошкольного возраста в первой серии исследования преобладает личный мотив, а у 80% – общественный мотив. Во второй серии исследования у 45% детей наблюдается личный мотив, а у 55% – общественный мотив. В свою очередь, результаты исследования детей старшего дошкольного возраста показали, что в первой серии исследования у 69% преобладает личный мотив, а у 31% – общественный мотив. Во второй серии исследования у 39% старших дошкольников зафиксирован личный мотив, а у 61% – общественный мотив (табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ изучения мотивов поведения в ситуации выбора у детей среднего и старшего дошкольного возраста

Возраст, группа	Серия 1		Серия 2	
	Личный мотив	Общественный мотив	Личный мотив	Общественный мотив
4–5 лет (средняя)	20%	80%	45%	55%
5–6 лет (старшая)	69%	31%	39%	61%

По результатам сводной таблицы видно, что в первой серии исследования у старших дошкольников преобладают личные мотивы, а у детей среднего дошкольного возраста – общественный, во второй серии – у обеих групп преобладают общественные мотивы.

Рассмотрим результаты методики «Выявление проявлений эмпатии» в старшей группе. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально. Вопросы задавались поочередно, для уточнения ответа применялись дополнительные вопросы.

Так, дети среднего дошкольного возраста дали 3 правильных ответа из 6 (10%), 4 правильных ответа из 6 дали 20% дошкольников, 5 ответов из 6 дали 10% и 6 ответов из 6 дали 65% дошкольников. На основе объяснения правильных ответов детей, была определена направленность эмпатии («на себя», «на другого», «смешанный тип»). Основываясь на полученные данные видно, что направленность эмпатии на других имеет место у 65% детей среднего дошкольного возраста, направленность на себя определилась у 15% дошкольников, смешанный тип направленности эмпатии выявлен у 20% детей.

В свою очередь, старшие дошкольники предложили 4 правильных ответа из 6–13%, 5 ответов из 6 дали 9% и 6 ответов из 6 дали 78% дошкольников. На основе объяснения правильных ответов детей, была определена направленность эмпатии («на себя», «на другого», «смешанный тип»).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что направленность эмпатии на других имеет место у 48% старших дошкольников, направленность на себя определилась у 30% дошкольников, смешанный тип направленности эмпатии выявлен у 13% детей (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ результатов направленности эмпатии у детей среднего и старшего дошкольного возраста

Возраст, группа	На себя	На других	Смешанный тип
4–5 лет (средняя)	15%	65%	20%
5–6 лет (старшая)	30%	48%	13%

Из данных таблицы можно сделать вывод, что как у детей старшего дошкольного возраста, так и у детей среднего дошкольного возраста преобладает направленность эмпатии на других.

Закключение. Итак, просоциальное поведение у дошкольников начинает активно проявляться в старшем дошкольном возрасте, его проявление связано с развитием коммуникации и эмоционального включения в общение со взрослыми и сверстниками, что достигается благодаря развитию эмоций и способности к эмпатии.

В старшем дошкольном возрасте снова происходят кардинальные перемены по отношению к ровеснику: гораздо больше вырастает численность просоциальных поступков, эмоциональная вовлеченность в переживания сверстника и его деятельность. У дошкольников развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества. Дети становятся более доброжелательными, способными к взаимопомощи, рассказывают, как о себе, так и интересуются что нравится ровеснику, где он был, чем занимался. К концу старшего дошкольного возраста проявляются устойчивые избирательные симпатии между детьми, начинает зарождаться дружба, формируются малые группы по явным симпатиям. Ребенок может помогать сверстникам, которые ему симпатизируют, и быть щедрым по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие [21, с. 86]. Более явным и адекватным становится сопереживание другому. Большинство ребят уже могут сопереживать как достижениям, так и неудачам ровесника, готовы посочувствовать и поддержать его. У детей появляется потребность не только откликнуться на переживания сверстника, но и понять их [52, с. 11].

Список цитированных источников

1. Ferreira, T. Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships / Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. // *Journal of Child and Family Studies*. – 2016. – 25(6) – 1829–1839.
2. Yue, Song Prosocial Behavior in Young Preschoolers: A Cross-Cultural Study across The Netherlands, India, and China / Srishti Malhotra, Martine Broekhuizen, Yan Wang, Bin-Bin Chen & Judith Semon Dubas // *The Journal of Genetic Psychology* – 2021. – P. 129–148.
3. Кухтова, Н.В. Генезис просоциального поведения у детей в раннем и дошкольном возрасте / Н.В. Кухтова, Е.И. Скрипачева // *Право. Экономика. Психология*. – 2018. – № 2. – С. 87–93.
4. Смирнова, Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Е.О. Смирнова, В. Г. Утробина // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 3. – С. 5–14.
5. Швецова, М.Н. Просоциальное поведение старших дошкольников / М.Н. Швецова, И.К. Суязова // *Проблемы современного образования*. – 2021. – № 5. – С. 23–34.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
7. Chadha, N. Patterns of prosocial reasoning in indian children / N. Chadha // *Psychology and Developing Societies*. – 2004. – 16, 2 – P. 159–186.
8. Кухтова, Н.В. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения / Н.В. Кухтова // *Весн. Віцеб. дзярж. ун-та*. – 2004. – № 2(32). – С. 66–71.
9. Trommsdorff, G. Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures / G. Trommsdorff, W. Friedlmeier, B. Mayer // *International Journal of Behavioral Development*. – 2007. – 31(3). – P. 284–293.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Процессы технологических, социальных, экономических преобразований оказывают влияние на функционирование системы дошкольного образования как важного фактора социального развития ребенка, требуя ее оптимизации. Переосмысление проблемы социализации детей раннего возраста, их адаптации к условиям среды является стратегическим направлением модернизации системы образования. Учреждение дошкольного образования выступает первой ступенью обучения и социализации детей, выходящей за рамки семьи. Такое «открытие» сопровождается психоэмоциональным напряжением, протекающим в организме в период адаптации ребенка, что угнетает его защитные механизмы и влияет на психологическое, физиологическое состояние. Адаптационный опыт и приобретенные навыки оказывают влияние и на последующие ступени психологического и социального развития личности, ее гибкую адаптацию в окружающем мире. Создание наиболее комфортной среды, способствующей мягкой адаптации, минимизации стрессового влияния, предотвращение стойких патологических проявлений и приобретение позитивного опыта взаимодействия со средой выступает актуальной задачей в области развития и воспитания детей раннего возраста. В решении данной проблемы следует исходить из психолого-педагогических основ адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования. Цель статьи – рассмотреть проблему адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования.

Адаптация является междисциплинарным предметом изучения. В широком смысле «адаптация» есть приспособление организма к условиям окружающей среды. Исследованию феномена адаптации посвящены труды А. Адлера, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Л.Г. Дикой, А. Маслоу, А.А. Налчаджяна, А.В. Петровского, Ж. Пиаже, А.А. Реана, К. Роджерса, Г. Селье и др. Процесс адаптации предполагает взаимодействие систем «человек – среда», результатом которого является приспособление индивида к среде на физиологическом, социальном, психологическом уровнях.

Г. Селье, автор концепции стресса, считал, что под воздействием стрессоров протекают адаптационные реакции, которые складываются в адаптационный синдром (стадия тревоги, стадия сопротивляемости, стадия истощения). Адаптация представляет собой процесс преодоления стрессогенной ситуации [5]. По мнению Ж. Пиаже, адаптация вбирает в себя процессы аккомодации и ассимиляции. Способность к процессам аккомодации позволяет человеку успешно приспособиться к условиям среды за счет изменений функционирования организма к ним. Процесс ассимиляции предполагает изменений условий среды, «подстраивание» её к своим потребностям, что вызывает ряд затруднений, как со стороны субъекта, так и со стороны объекта, способных привести к снижению психофизиологических показателей здоровья и ситуации напряжения. Необихевиористический подход (Г. Айзенк и др.) определяет адаптацию: как состояние, в котором потребности индивида и требования среды полностью удовлетворены; как процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается [2]. В исследованиях С.Т. Посоховой, цель адаптации представляет собой восстановление нарушенного баланса между организмом и средой либо создание такой взаимосвязи со средой, которая будет адекватна измененным условиям [4]. В рамках интеракционистского направления Л. Филипс считает, что адаптация не сводится только к принятию норм среды, а успех адаптированности зависит от активности самой личности, гибкости и способности придавать событиям желательное для себя направление [2]. Личность способна проявлять не только приспособительную активность, но и преобразовательскую деятельность (К.А. Абульханова-Славская). К.Л. Печора рассматривает адаптацию в качестве первой стадии развития личности, в которой происходит усвоение действующих в сообществе правил, овладение соответствующими видами и средствами деятельности. Субъект проявляет себя как личность после освоения существующих правил [3].

Процесс адаптации вызывает у личности переживание определенного психического состояния, которое весьма динамично, и преобразуется в процессе активизации и использования адаптивных механизмов. При благоприятном течении преодоление стрессового переживания

приводит личность к состоянию адаптированности. Результатом неудавшейся адаптации является дезадаптация, характеризующаяся проявлением дисгармоничного взаимодействия личности и среды, внутренним дискомфортом личности.

Поступление ребенка в учреждение дошкольного образования непосредственно связано с процессами адаптации. Противоречие между новыми условиями среды детского сада (система социальных отношений, стиль общения, предметно-пространственная среда, разлука с близкими взрослыми, распорядок дня и др.) и ограниченными адаптационными возможностями ребенка раннего возраста вызывает затруднения в их эффективном взаимодействии. Перемены воздействуют на ребенка одновременно, подвергая неустойчивый к стрессу организм напряжению, требуют перестройки сформировавшихся поведенческих стереотипов. В результате резкой смены привычной обстановки появляются нарушения в поведении, эмоциональном состоянии, физиологических процессах (Н.М. Аксарина, Е. Шмидт-Кольмер и др.).

Изучению проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования посвящены исследования Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной, Л.Г. Голубевой, Л.Н. Павловой, Л.К. Печоры, Р.В. Тонковой-Ямпольской и др.; специфику развития детей раннего возраста исследовали: Н.М. Аксарина, Л.В. Белкина, Ш. Бюллер, М.Ю. Кистяковская, Е.О. Смирнова, Н.М. Щелованов и др.

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет) является особым периодом в становлении полноценного развития, здоровья личности ребенка, что требует от взрослых чуткого взаимодействия с ним, выстроенного на знании возрастных особенностей развития, с учетом индивидуальных потребностей и возможностей ребенка. В раннем детстве закладывается фундамент личностных качеств характера, отношения к миру и образу «Я». Ребенок овладевает значимыми жизненными навыками (ходьба, речь, предметная деятельность), что вызывает радостные переживания своих возможностей, результативности своих усилий, первых достижений. Такие достижения расширяют возможности ребенка во взаимодействии с окружающим миром, стимулируют стремление к своей самостоятельности. При этом желание быть самостоятельным существует в единстве с зависимостью к взрослому. Данное противоречие разрешается в ситуации совместной деятельности ребенка и взрослого, поддержке ребенка на пути собственных открытий. Взрослые в процессе общения с ребенком обеспечивают ему чувство психологической защищенности, доверие к миру, эмоциональное благополучие, формирование базиса личностной культуры, развитие индивидуальности (Е.В. Жердева). Правильное воспитание и общение, содержание и форма которых отвечает возрастным и индивидуальным потребностям ребенка, увеличивают способность детского организма реагировать на изменения среды, содействуя благоприятному протеканию адаптационного периода (Н.Д. Ватутина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.). Ребенок испытывает сильные чувства привязанности к близкому взрослому, которые отсутствуют в новом контакте со взрослым. Ослабление контактов с близким взрослым, вызванное поступлением в детский сад, создает беспокойство, психологическую нагрузку. При этом современные психологи рассматривают родительскую привязанность как источник положительного отношения к окружающему миру в целом, чувства безопасности и доверия к нему, а значит и к детскому саду.

Устоявшийся стереотип повседневной жизнедеятельности требует изменений и торможения ряда сложившихся связей с быстрым образованием новых в условиях изменяющейся среды, что зачастую вызывает защитное поведение ребенка, отрицательные эмоции, физиологические реакции организма и другое. Исследователи проблем раннего и дошкольного детства выделяют три степени тяжести прохождения адаптационного периода: легкая адаптация, адаптация средней тяжести, тяжелая адаптация. Основными показателями данных степеней выступают: нормализация сна и аппетита, частота заболеваемости, установление контакта со сверстниками и взрослыми, изменения в психоэмоциональном состоянии, поведенческих реакций и др.

Анализ литературы позволяет выделить факторы, влияющие на благоприятное или негативное протекание адаптации детей раннего возраста: состояние здоровья, возраст ребенка, личностные характеристики, особенности нервной системы, сформированность речевых навыков и навыков самообслуживания, наличие опыта общения со сверстниками и взрослыми, положительной установки на посещение учреждения дошкольного образования, компетентность семьи и педагогического коллектива в области развития и воспитания ребенка раннего возраста,

методы воспитания и др. (Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, А.И. Донцова, Р.В. Тонков-Ямпольская, Ж.М. Юзвак и др.).

В исследованиях особенностей адаптации детей раннего возраста Е.О. Смирнова отметила, что ребенок от 1 года 6 месяцев до 2 лет менее приспособлен к отрыву от родителей, более слаб и раним. Адаптация в данном возрасте к детскому саду происходит тяжелее. К 3 годам ребенок в большей степени владеет навыками самообслуживания, речью, проявляет интерес к детскому сообществу, что способствует благоприятному влиянию на адаптационный процесс [6].

Характерной особенностью поведения детей раннего возраста является высокая эмоциональность. Отношение ребенка к окружающему миру в значительной степени эмоционально обусловлено. Эмоциональное состояние, как субъективный ответ организма на его связи с окружающим, основано на изменениях в окружающей обстановке. Для адаптационного периода характерны эмоциональная напряженность, беспокойство, заторможенность. По мнению Р.В. Тонковой-Ямпольской, нарушения эмоционального состояния, сопровождающиеся вегетативными сдвигами, снижают функциональную активность коры, что приводит к уменьшению регуляторных возможностей и сказывается на иммунной системе [7]. Поддержание положительного эмоционального состояния ребенка следует рассматривать как важную составляющую коммуникативно-личностного компонента взаимодействия среды и личности ребенка в период адаптации.

Среда является для ребенка важным источником его развития, ускоряющего или замедляющего внутренние механизмы. Как отмечал Л.С. Выготский, то, что может получиться в конце развития, уже дано в средовом развитии с самого начала и влияет на первые шаги развития [1]. Характер и особенности процесса адаптации к детскому саду во многом зависят от предшествующих условий воспитания, от наличия или отсутствия тренировки нервной системы личности в приспособлении к меняющимся условиям жизни. Особая значимость, в таком случае, отводится семейному фактору (образовательный и культурный уровень родителей, специфика отношений в семье, методы воспитания и др.). В семье ребенок приобретает первичные навыки общения, предметной и игровой деятельности, умения выполнять соответствующие возрасту требования взрослых и правила поведения в быту, заручается положительным или отрицательным отношением к учреждению дошкольного образования.

Безусловно, ведущая роль в организации адаптации ребенка раннего возраста предоставляется педагогу, который устанавливает с ним безопасный контакт и вводит в новую среду, компенсируя ее недостатки (смена обстановки, разлука с родителями, незнакомы сверстники и др.). Создавая у ребенка положительное отношение к условиям среды, реализуя программные задачи по воспитанию и развитию детей, оказывая консультативную поддержку семьям воспитанников, педагог обеспечивает эффективное протекание адаптационного процесса в группах раннего возраста.

Таким образом, адаптация детей раннего возраста является емкой проблемой, требующей комплексного подхода в ее решении. Успешность адаптации зависит от множества условий, одним из которых является заинтересованность всех участников образовательного процесса. Учреждение дошкольного образования должно быть открытой системой, направленной на партнерское взаимодействие с семьями воспитанников в интересах ребенка, его благополучия.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 302 с.
2. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
3. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М.: Владос, 2002. – 144 с.
4. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности / С.Т. Посохова. – СПб., 2001. – 240 с.
5. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медгиз, 1960. – 253 с.
6. Смирнова, Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет / Е.О. Смирнова – М.: Школа-Пресс, 2005. – 162 с.
7. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой. – М.: Академия, 2000. – 208 с.

МИГУНОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
ТИМОФЕЕВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ПО ЗНАКОМСТВУ С ПРОФЕССИЯМИ

В современном мире гаджетов и информационных технологий мы наблюдаем тенденцию глобального ухудшения речи детей, начиная с дошкольного возраста. Дети начинают говорить поздно, речь недостаточно развита. С самого раннего детства родители предпочитают не разговаривать с детьми, а дать им планшет или телефон, чтобы ребенок не мешал заниматься своими делами. Детям проще загрузить мультфильм, игру, при этом не обязательно стараться формулировать мысли, размышлять, вступать в диалог.

«Около 60% российских школьников приходят в первый класс с нарушениями устной речи, к которым также добавляются проблемы с письмом и чтением», – сообщила член экспертного совета Ассоциации родителей, детей и взрослых с дислексией М.Н. Русецкая в 2021 году на научно-практической конференции «Школьные трудности: современные стратегии помощи детям».

Речь является одной из базовых характеристик развивающейся личности. Если ребенок имеет достаточный лексический запас, умеет формулировать свои мысли, вступать в диалог, то он успешен во всем. Благодаря речи у ребенка происходит познавательное и личностное развитие.

Значимость диалогической речи в развитии дошкольников описывали многие исследователи (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Н.А. Ветлугина, Е.М. Струнина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерица, В.И. Яшина и др.). Педагоги обучают ребенка дошкольного возраста общаться со взрослыми, сверстниками. Практика показывает, что дошкольников учат диалогу, когда надо отвечать на вопросы и задавать их, упуская возможность научить детей побуждению во время диалога, сообщению, тому, как правильно вступать в диалог и заканчивать его. Именно поэтому развитию диалогической речи посвящались многие работы методического характера: А.Г. Арушановой, А.М. Бородич, Н.В. Горбуновой, Н.Д. Зарубиной, О.С. Соловьевой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и др.

Как отмечает А.Г. Гогоберидзе, речевая деятельность – это уникальное содержание и средство для самореализации ребенка в его жизнедеятельности, проявления его индивидуальных творческих способностей, субъектных качеств: интересов, инициатив, жизненной активности, самостоятельности и творчества, автономности и умения делать правильный выбор [4]. А.М. Бородич считает, что связная речь, в том числе диалогическая – это смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и понимание людей [2]. По мнению Т.Г. Винокур, диалог – форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих [3].

Таким образом, диалогическая речь является одним из самых важных компонентов речевого развития ребенка. Разговоры, диалоги и беседы ведутся с ребенком постоянно на протяжении всего его пребывания в дошкольном учреждении. Важно учить ребенка вести разговор со взрослыми, сверстниками, так как с его помощью ребенок познает окружающий мир (узнает новое, задает вопросы и отвечает на них). Диалог, в котором участвует ребенок, был интересным, полезным и доступным для него.

Одним из самых эффективных средств воспитания детей дошкольного возраста является игра. Дети играют со взрослыми и друг с другом. С помощью игры можно объяснить ребенку многие явления. Игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Соединяясь с обучением и воспитанием, игра создает поле для всестороннего развития дошкольника [1]. Средствами познания служат различные игровые ситуации, которые постоянно создаются в детском саду. Г.К. Селевко пишет, что игра является видом деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5].

Речь и игра взаимосвязаны. Речь ребенка развивается в игре, с другой стороны, игра развивается под влиянием развития речи.

Особенно значимой для развития диалогической речи у детей служит сюжетно-ролевая игра, в которой дети воссоздают различные сюжеты, диалоги, сами распределяются по ролям,

создают предметно-игровую среду, в которой будет происходить действие, тем самым создавая реальные отношения. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии личности ребенка обосновывали психологи и педагоги (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджеричка, А.П. Усова, Е.А. Флерица, Е.И. Щербакова, Д.Б. Эльконин и др.).

По мнению Е.О. Смирновой, сюжетно-ролевая игра есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними [6].

Нами была выделена роль сюжетно-ролевой игры в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста:

- сюжетно-ролевая игра обеспечивает непосредственное, мотивированное общение между ее участниками, что является необходимым условием диалога;

- в сюжетно-ролевой игре ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их, словом он пользуется, и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства, что помогает ребенку освоить диалогическую речь;

- сюжетно-ролевая игра формирует не только активное диалогическое общение, но и проявление инициативности в речи, умение общаться в группе с несколькими людьми, быть внимательным и снисходительным к точкам зрения других людей, четко, логично и последовательно излагать свои мысли и чувства.

- в процессе сюжетно-ролевой игры формируется умение вступать в диалог, поддерживать и завершать его.

Сюжетно-ролевая игра является одним из самых важных средств развития диалогической речи, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему, развивают сюжет, разыгрывают роли, диалоги и по их ходу вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Нами проведено исследование детей среднего дошкольного возраста с целью выявления уровня развития диалогической речи. Исследование проводилось на базе МАДОУ № 81 «Солнышко» комбинированного вида (г. Великий Новгород), в нём принимали участие дети группы № 5 «Непоседы».

Мы использовали диагностическую методику развития диалогической речи у детей дошкольного возраста А.В. Чулковой. Диагностика включала 4 задания.

1. Речевой этикет. Отобраны шесть тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие; знакомство; просьба; извинение; конфликт в игре; обращение к взрослому. Результаты показали, что 36% детей находятся на высоком уровне развития диалогической речи (хорошо владеют повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от ситуации, пользуются различными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости). Средний уровень имеют 57% детей (употребляют речевой этикет лишь в хорошо заученных ситуациях – приветствие, прощание, просьба), речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики включают только речевой штамп без обращения к собеседнику. 7% детей имеют низкий уровень (ограниченный объем фраз речевого этикета, в которых упражняются ежедневно (приветствие, просьба, извинение), часто смешивают их. Пользуются одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут).

2. Запрос информации. 36% детей имеют высокий уровень (самостоятельно ведут расспрос, быстро задают вопросы, не отвлекаются). 43% детей имеют средний уровень (задают и придумывают вопросы с помощью взрослого, часто отвлекаются, пытаются угадать). 21% детей имеют низкий уровень (отвечают на вопросы, но затрудняются составлять свои).

3. Реплицирование (виды реплик, употребляемые чаще всего, речевая реакция в беседе). 14% детей имеют высокий уровень (активно вступают в контакт с собеседником, быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию, охотно беседуют на различные темы). 36% детей имеют средний уровень (охотно вступают в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляют, часто отвлекаются, речевая активность слабая, поддерживать беседу на предложенную тему не умеют). 50% детей имеют низкий уровень (пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность, беседа протекает медленно, много длительных пауз, интерес к беседе отсутствует, разговор длится, пока взрослый проявляет инициативу).

4. Составление диалогов (использование имеющихся навыков диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию). 33% детей имеют низкий уровень (не могут придумать диалоги, составляют отдельные реплики или определяют тему разговора, которая отражает содержание картинки). 67% детей имеют средний уровень (способны составлять диалог и поддерживают его непродолжительное время).

Результаты исследования позволили выделить следующие проблемы: дети употребляют речевой этикет лишь в хорошо заученных ситуациях; затрудняются сами составлять диалог, придумывать вопросы; проявляют слабую речевую активность; составляют отдельные реплики или определяют тему разговора, но не могут поддержать его.

Проанализировав литературу и выявив в ходе диагностики проблемы, мы пришли к выводу о том, что необходима целенаправленная работа по развитию диалогической речи детей среднего дошкольного возраста, суть которой заключается в специально организованной серии образовательной деятельности, включающей сюжетно-ролевые игры.

Каждая образовательная встреча включала сюжетно-ролевую игру, беседу, упражнения и игры на развитие диалогической речи, непосредственно связанные с темой сюжетно-ролевой игры. Тематика игр связана с профессиями взрослых. Знакомство детей с трудом взрослых – это не только средство формирования системных знаний, но приобретение детьми опыта общения с людьми, понятия о профессиональной деятельности взрослых.

Последовательность выбиралась жеребьевкой. Детям предлагается несколько распространенных профессий, атрибуты которых представлены в группе детского сада. В нашем случае это были такие профессии, как врач, продавец, пожарный, шофер, парикмахер, полицейский, летчик, учитель, моряк, швея.

На подготовительном этапе «Погружение в профессии» мы провели игру-квест «В мире профессии». Начали образовательную деятельность с прочтения сказки «Буратино» А.Н. Толстого. Затем в гости к ребятам пришел сказочный персонаж Буратино, которому необходимо было как можно больше узнать о разных профессиях, чтобы идти в школу самым умным. И Буратино предложил ребятам отправиться в волшебный мир профессий, чтобы они помогли ему. Дети с большой охотой согласились и, закрыв глаза, переместились в страну «Мурляндию». Очтившись в той стране, ребят ждал интересный квест, где на каждой станции они узнавали что-то новое, выполняли задания и получали за это призы.

Первая станция, которая попала ребятам была «Незнайкина». И было предложено сыграть в игру «Кто что делает?». Ребята должны были продолжить предложения. Сначала некоторые дети были в замешательстве, делали ошибки, но после третьего предложения задание давалось легче. За выполнение этого задания ребята получили цветные карандаши и пошли дальше.

Следующая станция на пути ребят – «Угадайкина». На данной станции детям необходимо было угадать, что за профессия у человека, услышав только некоторые названия. Это задание далось с трудностями. А именно трудности возникли у «артистов», «фермеров» и «плотников». Пришлось подсказывать, и кратко объяснять, что представляет профессия, вступать с детьми в диалог. За выполненное задание ребята получили приз.

Следующая станция – «Поэтическая», самая сложная. Детям необходимо было составить рассказ по картинке, например, «На приеме у врача». С помощью наводящих вопросов «кто изображен на картинке», «что они делают», «как вы думаете, что случилось перед этим» удалось составить несколько предложений. Во время составления предложений дети спорили и перебивали друг друга. Чтобы устранить конфликт и споры нами был использован прием поиска компромисса, когда дети голосовали чья идея им понравилась больше. После этого дети поднимали руки и мы выбирали наиболее популярную идею. Данный прием разрешения спора был использован детьми и в дальнейшей работе. Им очень понравился данный метод, а главное – конфликты разрешались уже на стадии зарождения.

Путешествие завершилось «возвращением» в детский сад и прощанием с Буратино. Во время рефлексии ребята рассказывали о своих впечатлениях.

На основном этапе образовательные встречи проходили раз в неделю в течение 12-ти недель. Педагоги могли подключать разные виды образовательной деятельности в соответствии с темой занятия. Например, если проигрывается тема «Больница», то педагог может подключать центр творчества, где дети могут рисовать атрибуты врачей, делать оригами «Медицинская шапочка» и многое другое.

Представим алгоритм типичной образовательной встречи: 1 этап – подготовительный – «погружение в профессии» (оглашение темы; беседа с детьми по теме занятия); 2 этап – основной (дидактические игры или упражнения, небольшие подвижные игры или физкультминутки, планирование сюжетно-ролевой игры, чтение и обсуждение художественной литературы, сюжетно-ролевая игра); 3 этап – заключительный (итоговая коллективная работа детей «Кем я хочу быть», рефлексия).

Каждая образовательная встреча имела основной сюжет, который связывал между собой игры. Сюжет каждой встречи подбирался из интересов детей и оснащения группы.

После игр дети под руководством педагога создали групповой коллаж «Кем я хочу быть», поясняли свою работу, рассказывали кем они хотят стать, рисовали или делали аппликацию с выбранной профессией, представляли результат родителям. Во время рассказа ребята не перебивали рассказчика, некоторые дети обращались за помощью к педагогу, другим детям со словами «помоги мне, пожалуйста».

В ходе образовательных встреч дети вступали в общение со сверстниками и взрослыми, учились поддерживать диалог, начинать и завершать его, развивать на основе общения игру.

Повторная диагностика показала, что по итогам четырех заданий у детей высокий уровень развития диалогической речи вырос больше, чем в 3 раза, средний увеличился почти в 1,5 раза, детей с низким уровнем нет,

Таким образом, целенаправленная работа, которая была организована с детьми среднего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации, позволила повысить уровень их диалогической речи, научила прислушиваться к собеседнику, выступать в разных ролях, развить познавательный интерес к профессиям.

Список цитированных источников:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Винокур, Т.Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи / Т.Г. Винокур // Исследования по грамматике русского литературного языка. – М.: Изд-во АН СССР, 2010. – 154с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2014. – 464с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – СПб., 2009. – 304 с.

МИХАСЁВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Могилев, ГОУ «Детский сад № 94 г. Могилева»

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное, стремительно изменяющееся развитие общества предъявляет новые требования к человеку. Одна из основных задач образовательной системы – сформировать гармонично развитую личность ребенка, способную успешно и рационально воспроизводить свои умения на благо общества и самого себя. Нравственная воспитанность человека является необходимым условием достойного и благоприятного сожительства людей, а дошкольный возраст является платформой для формирования нравственных убеждений, взглядов, создающей фундамент моральных поступков и действий человека. Цель статьи: рассмотреть значение музыки в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста

Учебная программа дошкольного образования направлена на развитие личности воспитанника как члена социума, которая в своих действиях руководствуется нравственными нормами. Анализ истории становления образования Беларуси показывает, что цель программы не нова. Еще в середине XX века были созданы лаборатории эстетического и нравственного воспитания при НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Исследовательская работа ученых Н.А. Ветлугиной,

И.Л. Дзержинской, В.Г. Нечаевой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной и др. была направлена на обобщение и внедрение передового теоретического и практического опыта. Так, лаборатория нравственного воспитания изучала влияние различных видов деятельности на формирование нравственных представлений, чувств и навыков поведения; осуществляла поиск путей, средств, методов, педагогических условий усвоения простейших норм морали в условиях коллектива (группы). Лаборатория эстетического воспитания занималась разработкой системы эстетического воспитания в разных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой и пр.), программно-методического обеспечения воспитательного процесса, изучала проблемы творчества детей в области изобразительной и музыкальной деятельности под руководством Н.А. Ветлугиной, с учетом исследований Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной. Следует отметить разработки И.Л. Дзержинской в области восприятия музыки детьми дошкольного возраста, создание «Методики музыкального воспитания в детском саду» Н.А. Ветлугиной.

Результатом плодотворной деятельности ученых НИИ дошкольного воспитания была создана «Программа воспитания в детском саду», которая неоднократно перерабатывалась и переиздавалась, и методические указания к ней. Нормативным документом отмечалась роль искусства в воспитании нравственности детей старшего дошкольного возраста, поскольку данный возрастной период характеризуется появлением таких новых чувств, как ответственность, дружба, осознанная любовь и уважение к старшим, трудолюбие, умение воспринимать красоту окружающей среды и произведений искусства. Ребенок к 5–6-ти годам овладевал умением действовать без подсказки, руководствуясь в поведении моральными нормами и правилами социума. Педагог в реализации программы пользовался методами поощрения, беседы, справедливого оценивания, упражнения, личного примера и в единстве требований взрослых.

В 70-х годах в программных документах усилено внимание к нравственному воспитанию личности младшего и среднего возраста, предусмотрено включение его в различные виды деятельности: игру, труд, повседневную бытовую деятельность. Особую роль отводят воспитанию любви к Родине, Советской Армии, к труду, дружбе народов, уважению к В.И. Ленину. Искусство отмечалось, как сильнейшее средство воздействия на чувства ребенка и его нравственные представления, тем самым обуславливая взаимосвязь этического и эстетического. Метод личного примера в формировании опыта поведения оставался приоритетным.

Таким образом, программы обучения и воспитания в детском саду советского периода характеризуются идеологической (политической) направленностью образования на построение социалистического общества и воспитание личности для жизни в нем.

1990 год в Белоруссии ознаменован созданием национальной системы дошкольного образования с опорой на белорусскую культуру. Были разработаны концепции развития дошкольного образования в Республике Беларусь, где впервые в дошкольном воспитании уделяется внимание формированию национального самосознания. Важная роль отводится социально-нравственному развитию, являющемуся одним из основных факторов становления личности. Более углубленной и развернутой предстает образовательная область «Ребенок и общество» в «Учебной программе дошкольного образования», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь 4 августа 2022 года.

Старший дошкольный возраста характеризуется развитием волевой сферы ребенка ввиду появления психического новообразования – подчинение мотивов поведения. Произвольная регуляция действий ориентирована на общественные нормы и требования. Взаимоотношения с окружающими людьми становятся источником переживаний, эмоциональных реакций, развивая способность сопереживания (эмпатии). Побудительную силу приобретает мотив быть похожим на взрослого. Взаимоотношения приобретают избирательный характер. Формируется способность к рефлексии, стремление соответствовать нравственным нормам. В игре находят отражение формы деятельности людей, устанавливая межличностные, сюжетно-ролевые, организационно-деловые отношения. Более значимой становится трудовая деятельность. Формируется представление о профессиях и качествах необходимых для их успешного воплощения. Появляются предпосылки к учебной деятельности. Дальнейшее развитие эстетических чувств выражается в глубоком переживании эмоционально-образного содержания музыки, способности выразить личностное отношение к нему [1].

Музыкальное искусство обладает могучим эмоциональным и воспитывающим воздействием на человека, особенно ребенка. С рождения малыша окружают различные звуки: музыкальные (колыбельные песни, музыкальные игрушки и пр.) и немзыкальные (телевизор,

компьютер, мобильный телефон, электронные игрушки и пр.). Ощущается серьезный недостаток классической музыки в жизни детей, формирующей эстетический вкус, представления об эталонах эмоциональной красоты, потребность в восприятии произведений искусства и их создании. А ведь музыка является одним из эффективных средств нравственного совершенствования личности, что обусловлено ее историко-социальным функционированием, эвристическим генезисом, интонационной природой, массовой востребованностью и гиперкоммуникативными свойствами. Данные факторы представляют как очевидные предпосылки, так и педагогические условия воспитания нравственным норм и ценностей у детей дошкольного возраста. Музыкальное произведение вызывает эмоционально-смысловое переживание у слушателя, стирая языковой барьер и делая его доступным и понятным для людей всех возрастов и национальностей.

Специально организованная деятельность в детском саду направлена на развитие нравственной восприимчивости у старших дошкольников, в том числе и средствами музыки, а также на поиск путей ее трансформации в их личностные убеждения и поступки. Это, как известно, во многом обусловлено эмоциональностью отношения детей к окружающей среде, потребностью в познании, общими и музыкальными способностями, мотивами творческой деятельности, музыкально-эстетическим вкусом.

Нравственное воспитание старших дошкольников является неотъемлемым компонентом музыкального образования, в процессе которого формируются их жизненные приоритеты, мыслительные установки, понятийные суждения, алгоритмы поведения. Музыкальное творчество в этой связи представляется эффективным средством познания ребенком окружающего мира, самого себя, кристаллизации его эстетических ценностей и моральных убеждений. Материализация данного потенциала воспитательного процесса, организуемого на музыкальных занятиях, безусловно, зависит от взаимопроизводного, преемственного, комплексного взаимодействия педагогического коллектива и семьи.

Воспитание нравственных ценностных ориентаций начинается с накопления знаний о моральных нормах и правилах общественного поведения (у детей дошкольного возраста – происходит на уровне формирования представлений), опыта действий в соответствии с требованиями социума, осознания необходимости их добровольного соблюдения и принятия во внутренние убеждения (интериоризации). Формирование нравственных качеств – длительный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни. В дошкольном возрасте закладываются и формируются фундаментальные нравственные качества, выражающие отношение к Родине, к другим народам, к труду, к природе, к социуму, к самому себе, к объектам окружающего мира.

Таким образом, на музыкальных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста формируются представления о правах и обязанностях в группе, семье, социальных нормах взаимоотношений людей (посредством, например, «Песенки друзей» В. Герчик, Я. Акима, «Самая лепшая» А. Ремизовской, В. Каризны), о наиболее распространенных видах труда белорусов, необходимых в различных отраслях промышленности («Карагод агародніны» А. Ремизовской, В. Огнецвет, «Выхавацелька» С. Галкиной, Н. Галиновской), об условиях жизнедеятельности растений, животных и правилах ухода за ними (бел. нар. песня «А мы грушку садзілі», «Веселый огород» С. Соснина, М. Садовского), об особенностях жизни белорусского народа, символах белорусского государства, государственных и народных праздниках, декоративно-прикладном искусстве, народном кукольном театре, своей малой родине («Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь» Н. Соколовского, М. Климковича и В. Каризны, «Радзіма мая дарагая» В. Оловникова, А. Бачилы). Накапливается опыт положительного отношения к себе (уверенности в своих возможностях), элементарного самоконтроля и саморегуляции своих взаимоотношений с окружающими, эмоциональной привязанности и доверия к близким взрослым и сверстникам, гуманных отношений во взаимодействии с окружающей действительностью, эмоциональной привязанности и доверия к близким и сверстникам (как на музыкальных занятиях, так и в развлечениях «День мира», «День друзей», «Дружная семья» и др.), опыт выражения патриотических чувств, чувств любви к родному краю и гордости за него, нравственных качеств белорусов (доброты, отзывчивости, трудолюбия, гостеприимства, честности и др.) (в развлечениях «Дажынкi», «Масленіца», «Купалле», праздниках «День Победы», «День Государственного герба Республики Беларусь и Государственного флага Республики Беларусь», «День Независимости Республики Беларусь (День Республики)», «День защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь», «День труда» и др.). Формируется умение оценивать поступки с позиции общечеловеческих ценностей (добро-зло, справедливо-несправедливо, хорошо-плохо), ориентироваться на мотивацию своего поведения с позиции гуманности,

доброжелательности, справедливости, сопереживания, произвольности поведения (дисциплинированность, выдержка, терпение), бережного отношения к предметам окружающей действительности и пользования ими в соответствии с особенностями и назначением, умение отразить эмоциональное отношение к Родине в музыкальной деятельности [2]. Музыкальное искусство, воздействуя на эмоции дошкольника, способствует более полному и качественному раскрытию гуманных отношений субъектов взаимодействия и их творческому выражению.

Воспитание нравственных качеств, эстетических чувств старших дошкольников на музыкальных занятиях осуществляется системно и целенаправленно путем формирования способности к оценке действий сверстников, взрослых, художественных героев произведений данного вида искусства. Музыкальный репертуар, тщательно подобранный музыкальным руководителем, способствует формированию нравственного опыта, эстетического отношения к окружающему миру. Именно поэтому использование музыки в учреждении дошкольного образования становится одним из эффективных путей педагогического влияния на поведение и поступки детей [3].

Воспитание моральных чувств дошкольников закономерно осуществлять на всех возрастных этапах, как неотъемлемых, потребностных для каждого человека. Накопление образцов действий, эмоциональной отзывчивости, стимулирование интереса к деятельности, направленной на совершенствование этической компетенции, подготавливают формирование у ребенка 6–7 лет витального спектра нравственных ценностей. Процесс воспитания вовлекает дошкольника в систему взаимоотношений, в которых он приобретает знания, умения и навыки, накапливает необходимый жизненный опыт, которые позднее интериоризируются, т.е. приобретают личностный смысл. Он пронизывает всю жизнь ребенка и выражается в отношении к различным явлениям.

Современные тенденции социального развития вносят коррективы в содержательный аспект дошкольной педагогики, тем самым определяя витальный спектр нравственных качеств воспитанников детских садов. Разработка методов и приемов их формирования является априорной задачей педагогов. Одним из эффективных путей ее решения может стать музыкальная деятельность детей, обладающая воспитывающими возможностями, помимо решения специализированных задач данного предмета.

Знание истории дошкольного образования страны, истоков нравственности; изучение особенностей развития дошкольников; профессиональная компетентность педагога являются необходимыми условиями проектирования успешного образовательного процесса в дошкольных учреждениях образования.

Список цитированных источников:

1. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 4 августа 2022 г., № 229 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 11.09.2022.
2. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии: пособие / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – СПб.: Владос, 1995. – 291 с.
3. Заурова, Э.В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности Э.В. Заурова // Искусство и образование. – 2008. – № 2. – С. 68–73.

**МОРОЗЕВИЧ ОКСАНА ВЛАДИМИРОВНА
РОМАШКЕВИЧ ИРИНА МИХАЙЛОВНА**

Республика Беларусь, Могилев, ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева»

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ВОПРОСОВ К ОТВЕТАМ

Настоящее время требует переосмысления взаимодействия учреждений образования и выявления условий осуществления преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования.

Анализ исследований Н.Ф. Виноградовой, Н.Я. Кушнир, Е.П. Поповой, Г.К. Соколовой и др., посвященных вопросу преемственности, позволил выделить большой спектр условий, позволяющих обеспечить преемственность между учреждением дошкольного образования и учреждением общего среднего образования – начальной школой [1, с. 107].

Преемственность в образовании остается актуальной проблемой, являясь одним из ведущих дидактических принципов. Современные ученые-педагоги называют принцип преемственности наряду с принципами систематичности и последовательности одним из основных принципов организации педагогического процесса [2, с. 46]. Цель статьи: рассмотреть эффективность использования разнообразных форм и методов методической работы в процессе организации преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева» и ГУО «Средняя школа № 20 г. Могилева». Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, беседа, тесты.

«От того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь дальнейший путь к знаниям» – это слова Василия Александровича Сухомлинского, которые взяты за основу при построении модели преемственности государственного учреждения образования «Детский сад № 47 г. Могилева» и государственного учреждения образования «Средняя школа № 20 г. Могилева».

Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием актуальна во все времена. Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. С него начинается новый этап в развитии воспитанника старшего дошкольного возраста: ему предстоит осваивать не всегда похожие на прежние формы деятельности, вырабатывать иной стиль отношения со сверстниками и взрослыми, физиологически перестраиваться.

Как же сделать так, чтобы этот процесс прошел для ребенка безболезненно? Как подготовить ребенка к учебной деятельности? В этом вопросе большую помощь может оказать взаимодействие учреждений дошкольного и общего среднего образования. Современные социокультурные условия требуют обеспечения непрерывности образования ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, потребностей семьи и общества. При этом необходимым условием непрерывности образования является преемственность, которая заключается в установлении единой линии развития личности на смежных уровнях образования.

Реализация преемственности дошкольного и начального образования – одна из сложнейших и до конца не решенных проблем образования. На протяжении многих лет она обсуждается учеными, специалистами в области образования, педагогами, родителями. Неслучайно в настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования.

Смысл методической работы по обеспечению преемственности дошкольного и общего среднего образования заключается в том, чтобы оперативно реагировать на изменяющуюся обстановку в системе образования и оказывать необходимую профессиональную помощь коллегам-педагогам.

В 2020 году, в период пандемии, возник вопрос: как?

– Как организовать методическую работу по преемственности, чтобы она соответствовала современным требованиям и была интересна нашим педагогам?

– Как организовать каждое методическое мероприятие, чтобы оно было уникальным?

– Как дистанционно организовать взаимодействие педагогов, в ходе которого произошло бы решение профессиональных задач?

С целью создания условий для профессионального роста и творческой самореализации педагогов в период пандемии был разработан методический проект «Преемственность с Google», который предполагал сетевое взаимодействие педагогов учреждения дошкольного образования и начальной школы.

Технологичность использования данного методического проекта предусматривает использование Google Диска, что позволяет педагогам иметь общий доступ к файлам для совместной работы с ними. С документами расположенными на Google Drive можно работать практически с любого устройства. Поддерживается работа с ПК, смартфона и планшета.

Педагогам было предложено создать аккаунты на Gmail, потому что с помощью учетной записи Gmail можно авторизоваться в любом сервисе Google; проведен методологический онлайн-семинар «Изучение учебной программы дошкольного образования и образовательной программы начального образования» с целью актуализации знаний участников мероприятия по реализации учебной программы дошкольного образования и образовательной программы

начального образования; формирования скоординированности деятельности воспитателей дошкольного образования и учителей начальных классов в вопросах непрерывного образования.

Педагогам были предложены тест «Нормативные правовые документы дошкольного образования и I ступени общего среднего образования», задание «Старшая группа или I класс?» (на соотношение целей и задач учебной программы дошкольного образования для старшей группы и учебной программы для I класса учреждений общего среднего образования) и др. Все задания размещены на платформе Learningapps.

Далее на Google Диске создана папка «Детский сад # Школа», к которой имеют доступ все педагоги: учителя начальных классов и воспитатели дошкольного образования. В данной папке расположена информация и воспитателей, и учителей: созданы личные папки, куда вносятся все материалы педагогов по теме преемственности, а именно: изучение литературы по проблеме; изучение состояния проблемы на практике; проектирование собственной деятельности; разработка методических рекомендаций и т.п.

Использование Google Диска при организации работы позволяет совместно работать заместителю заведующего по основной деятельности, заместителю директора по учебной деятельности и педагогам учреждений образования при создании методических материалов (разработок занятий, уроков, обобщения опыта, выступлений на семинарах, конференциях, МО, педсоветах), видеочетов о мероприятиях на протяжении всего времени работы над темой по преемственности.

Доступ к папкам всех педагогов и возможность использования представленного материала также предполагает «создание успеха», что предполагает деятельность по активизации педагогов, стимулирование их успеха и подчеркивание их достижений.

Для эффективной работы в данном направлении было необходимо проведение воркшопов по использованию сервиса Google, в ходе которых педагоги приобрели навыки использования Google-технологий. Данные сервисы позволяют не только осуществлять разработку и предоставление доступа к электронным документам педагогов, но и способствуют организации коммуникации и совместной работы педагогов, помогают заместителю заведующего по основной деятельности и завучу осуществлять контроль и оценку достижений педагогов, дистанционно управлять и создавать индивидуальную стратегию саморазвития в соответствии с потребностями всех участников методического взаимодействия.

Также интересен был воркшоп по созданию интерактивных модулей по разделам учебной программы дошкольного образования и программы I класса.

На сегодняшний день, существует большое количество Интернет-ресурсов для создания интерактивных упражнений. Первоначально педагоги использовали сервис Learning Apps. Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений).

С помощью сервиса LearningApps.org педагоги создали свои задания различного типа (игры по математике, картинки с выбором правильного ответа, найти пару и т.д.) за незначительный временной промежуток.

Каждый педагог выбирает тот или иной модуль для решения конкретных задач по разделам программы:

- для закрепления полученного на занятиях материала, его проверки;
- для удобной оболочки для организации различных конкурсных мероприятий;
- для активизации познавательной деятельности детей;
- применение всевозможных типов интеллектуальных интерактивных заданий;

Педагог имеет возможность «приглашать» к разработанным упражнениям, также готовые упражнения легко встраиваются в блоки и сайты.

Работа в виртуальном пространстве, в котором педагоги могут получать образовательные материалы в электронной форме, дает неоспоримое преимущество. Сетевое взаимодействие становится намного эффективнее, особенно если к каким-либо текстовым материалам прикреплены презентации, изображения, аудио-, видеоматериалы. При этом сам педагог может готовить и размещать свои работы в аналогичной форме, знакомиться с работами других, иметь возможность участвовать в различных проектах. Альтернативным вариантом в данном случае может стать использование виртуальной доски Padlet.

Сетевой сервис Padlet (-let – это английский уменьшительный суффикс, pad – в одном из значений – «блокнот, планшет») является сегодня, на наш взгляд, одним из самых популярных

онлайн-средств создания виртуальных досок. Сервис бесплатный, имеет русскоязычную версию, прост в освоении и не требует никакой начальной подготовки. Зайдя на сайт, пользователь сразу получает доступ к возможностям сервиса и может начать пользоваться его функциями даже без регистрации. Преимущество доски Padlet в том, что педагоги могут пользоваться ею без регистрации, просто перейдя по ссылке. Это значительно упрощает процесс организации работы в доске, снимает психологическое напряжение, которое обычно сопровождает процесс адаптации к новой технологии.

Совместно воспитатели и учителя создали следующие доски:

- «Литературная викторина «По страницам Любимых сказок»,
- «Вершы беларускіх пісьменнікаў»,
- «Па старонках любімых казак»,
- «Времена года»,
- «Дикие животные»,
- «Животные разных природно-климатических зон».

В вышеперечисленных темах используются ауди-записи произведений, мультфильмы по произведениям, презентации, подобрано художественное слово (загадки, художественные произведения, пословицы, поговорки).

Инициативой воспитателя дошкольного образования стала виртуальная выставка для учителей начальных классов «Учебные наглядные пособия для старшей группы» с использованием Google Диска и Google сайта. Был представлен учебно-методический комплекс «Мои первые уроки», который предназначен для детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь.

Учителя начальных классов не остались в стороне, представили наглядные пособия, необходимые для проведения уроков в первом классе. Педагоги с большим интересом и творческим подходом создавали свой наглядный материал, презентующий наглядные пособия для воспитанников старшей группы и обучающихся в первом классе.

Также с педагогами был проведен мастер-класс «Эффективное средство выстраивания взаимодействия с родителями с использованием платформы ZOOM».

Опираясь на полученные знания и навыки, педагогами была организована онлайн-школа для родителей субботней школы «Растим будущего первоклассника» с использованием платформы ZOOM. Вначале данная форма сотрудничества охватывала малое количество родителей: 5–7 человек. Но постепенно количество заинтересованных родителей увеличилось. Педагоги знакомили родителей с интерактивными заданиями, созданными с помощью сервиса LearningApps. Также родители получили доступ к онлайн-доске Padlet (материалам по художественной литературе).

Как правило, родителей будущих первоклассников волнует множество вопросов: сможет ли их ребенок учиться в школе, достаточно ли он развит, что он должен уметь накануне поступления в школу. Ответы на интересующие вопросы родители могут найти на сайтах ГУО «Яслисад № 47 г. Могилева» и ГУО «Средняя школа № 20 г. Могилева».

В мае традиционно проходит родительское собрание будущих первоклассников, на котором родителей ознакомили с режимом работы школы, с процедурой приема первоклассников в школу, с проблемами первоклассников (в период адаптации к школе) их причинами и способами коррекции.

В ГУО «Средняя школа № 20 г. Могилева» действует Субботняя школа, которую посещают 98% воспитанников старших групп ГУО «Детский сад № 47 г. Могилева». Это дает возможность детям близко познакомиться с будущим учителем, получить и осмыслить сведения об устройстве школьной жизни.

Важной задачей в старшей группе является воспитание у детей активного интереса и стремления к обучению в школе. Экскурсии дошкольников в школу оставляют особенно радостные впечатления у детей. Дети постепенно узнают условия и традиции школьной жизни. Организация совместных интегрированных уроков дошкольников с первоклассниками-выпускниками даёт возможность детям старшей группы посидеть на уроке за партой, поучаствовать на равных в диалоге с учителями и учениками.

Все вышеперечисленные формы и методы работы составляют модель преемственности дошкольного и начального образования.

Таким образом, преемственность – это фактор повышения эффективности образования. Она обеспечивает непрерывность, эстафетность образовательного процесса, повышение компетентности специалистов. Задача, как заместителя заведующего по основной деятельности и заместителя директора по учебной работе, донести до педагогов, что вся работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка. Как писал Шалва Александрович Амонашвили, «без этого наша деятельность будет похожа на блуждание в потемках».

Список цитированных источников:

1. Литвина, Н.В. Условия реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования / Н.В. Литвина // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19–20 мая 2016 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; редкол. Г.Н. Казаручик (отв. ред.) [и др.]. – Брест: БрГУ, 2016. – С. 106–109.
2. Чанова, Т.А. Преемственность – особое внимание / Т.А. Чанова // Пачатковая школа. – 2011 – № 3. – С. 46–47.

МУКОСЕЙ ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

Республика Беларусь, Минск, Национальный институт образования

СОСТАВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для современной системы образования характерным является переход к новой парадигме – учение вместо обучения. В ее основу положено не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания и творчески их перерабатывать. Дошкольное образование, являясь первым уровнем системы образования Республики Беларусь, также не остается в стороне от этого процесса. Исходя из этого возникает необходимость в целенаправленном формировании у воспитанников дошкольного возраста познавательных умений, как «способов действий, направленных на восприятие и преобразование информации об объектах познания с целью активного поиска и применения способов решения познавательных задач, имеющих обобщенный характер» [1, с. 7].

Дошкольное детство имеет особое значение для формирования познавательных умений, поскольку именно в этот период закладываются важнейшие психологические новообразования, являющиеся фундаментальными для дальнейшего развития личности. Однако, применительно к дошкольному возрасту эта проблема недостаточно изучена. В существующих исследованиях проблема познавательного развития ребенка дошкольного возраста рассматривается в основном с точки зрения формирования познавательных способностей (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, Н.Е. Веракса, А.И. Савенков, Т.А. Егорова и др.). В то же время использование одного только термина «способности» недостаточно, поскольку умения являются теми структурными элементами деятельности, овладение которыми способствует формированию способности в целом. Именно поэтому существует необходимость конкретизировать тот перечень познавательных умений, на базе которых формируются познавательные способности в дошкольном возрасте.

Методологическую основу нашего исследования составляют положения, выдвинутые в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др., в соответствии с которыми источником формирования и развития психических процессов является процесс усвоения общественного опыта, накопленного предыдущими поколениями, а не созревание врожденных способностей. Деятельность, в данном случае, является необходимым условием формирования психических свойств личности, при этом, применительно к познавательным умениям, речь необходимо вести в первую очередь о познавательной деятельности.

Поскольку в основе познавательной деятельности лежат психические познавательные процессы (восприятие, мышление, память, внимание и воображение), и каждый из них является значимым для познания, именно на них базируется наш вариант классификации познавательных умений детей старшего дошкольного возраста. Каждая группа включает конкретные умения, сформулированные с учетом конкретного познавательного процесса, а также специфики старшего дошкольного возраста.

Существенным моментом при этом является вопрос соотношения дидактического и психологического. Так, например, мыслительные операции представляют собой психологический феномен (познавательное действие). В то же время познавательное умение – это сугубо педагогический феномен (познавательное умение), который формируется в процессе обучения и отражает степень освоения этих познавательных действий. Поэтому для того, чтобы сформулировать познавательное умение необходимо определить, какое же познавательное действие лежит в его основе.

В соответствии с теорией деятельности процесс восприятия рассматривается с точки зрения составляющих его перцептивных действий, задача которых, заключается в обследовании тех или иных объектов, их взаимоотношений, создание их внутреннего образа. В качестве средств реализации перцептивных действий в данном случае выступают сенсорные эталоны [2]. Сенсорный эталон, в данном случае, представляет собой общественный опыт, усваиваемый ребенком дошкольного возраста, и представленный в виде образцов различных чувственно воспринимаемых свойств и отношений (цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звука, длительности промежутков времени и т.п.).

Развитие восприятия включает в себя два взаимосвязанных аспекта: с одной стороны, формирование и совершенствование представлений о разновидностях каждого свойства предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов; с другой стороны, формирование и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов [3].

У воспитанников необходимо специально формировать сенсорные умения, при помощи которых они будут ориентироваться в окружающем мире, т. е. организовать восприятие так, чтобы оно было активным и включало в себя действия обследования предметов и определения их свойств. Н.И. Подъяковым были выделены общие моменты в обследовании предметов, включающие в себя как выделение общей формы предмета, его контура, так и вычленение отдельных частей этого предмета и определение их свойств и пространственных взаимоотношений [4].

Исходя из этого нами были выделены следующие умения, относящиеся к восприятию:

- Умение выделять фигуру объекта (предмет, действие, событие) по контуру, из фона.
- Умение распознавать целостный образ объекта по отдельным фрагментам.
- Умение определять свойства объекта с помощью сенсорных эталонов (форма, цвет, величина, материал, пространственное положение).

Согласно психологическому подходу к определению сущности логического мышления (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина), механизм логического мышления основан на системе мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, классификация, систематизация. Все эти операции, по своей сути, представляют собой две основные операции: деление и обобщение (генерализация). Деление включает в себя анализ, классификацию и абстрагирование, а обобщение – синтез, систематизацию и конкретизацию. При этом противоположные операции образуют взаимобратные пары: анализ-синтез, классификация-систематизация и абстрагирование-конкретизация. Что касается операции сравнения (сопоставления), то сравнению подвергается то, что остается после деления и обобщения [5].

Развитие мышления ребенка дошкольного возраста также предполагает формирование умения понимать и проследивать причинно-следственные связи явлений и умения выстраивать простейшие умозаключения на основе причинно-следственной связи [6]. Большое значение также имеет овладение действиями замещения и наглядного моделирования, предусматривающими замещение реальных предметов знаками, схематичными изображениями или другими предметами, что позволяет в наглядной и доступной для ребенка дошкольного возраста форме воспроизвести скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов [7].

Особую значимость на современном этапе приобретает критическое мышление, как мышление оценочное, позволяющее анализировать информацию, делать выводы, формировать собственное мнение и принимать взвешенные решения. Несмотря на то, что о полноценном критическом мышлении можно говорить только в более старшем возрасте, формирование его основ возможно уже в дошкольном. Это доказывает опыт дошкольного образования таких стран как Латвия, Финляндия, Канада (провинция Онтарио). Программы дошкольного образования этих стран включают в себя не только предметное, но и метапредметное содержание, которое соответствует ключевым компетенциям 21 века. Одним из компонентов этого метапредметного содержания является критическое мышление, которое предусматривает применение навыков

аналитического и критического мышления во всех аспектах жизни ребенка, развитие у него способности думать критически, для того чтобы понимать различные точки зрения, оценивать полученную информацию, делать выбор и принимать собственные решения.

Развитие навыков критического мышления в дошкольном возрасте начинается с познания окружающего мира, в ходе которого ребенок обращает внимание на различные предметы и явления. Он сравнивает информацию, полученную от разных органов чувств, и начинает формулировать свои собственные суждения о мире. В дальнейшем ребенок начинает сравнивать новую информацию с уже известной, а также полученную из разных источников, высказывает и обосновывает собственные суждения.

Таким образом группа умений, относящихся к мышлению, включает в себя:

- Умение анализировать имеющуюся информацию об объекте (предмете, явлении, процессе), выделять сходства и различия между объектами по свойствам, функциям или отношениям.
- Умение сравнивать информацию из разных источников и оценивать ее достоверность.
- Умение выделять существенные единицы информации об объекте при отвлечении от частных, незначимых характеристик.
- Умение объединять единицы информации об объекте по различным основаниям.
- Умение воссоздавать целый образ из отдельных частей по неполному изображению, с недостающими деталями.
- Умение определять связи между объектами и явлениями (противоположности, последовательности, функциональности) и формулировать их в виде умозаключения.
- Умение замещать реальный предмет схематическим изображением.

Основой для выделения познавательных умений, относящихся к вниманию, стали его свойства. Так, например, концентрацию и устойчивость внимания отражает умение целенаправленно слушать или рассматривать объекты, распределение и переключаемость внимания – умение выполнять несколько различных действий одновременно, а объем внимания – умение одновременно выделять несколько объектов из общего фона.

Педагогической составляющей памяти является умение запоминать и точно воспроизводить информацию с помощью различных способов.

Последнюю группу составляют умения, относящиеся к воображению:

- Умение создавать субъективный образ или сюжет.
- Умение прогнозировать развитие различных событий.

На современном этапе для человека важное значение приобретает креативность, и воображение является одной из ее психологических основ. Развитая креативность способствует нахождению нестандартного решения проблемы, созданию нового продукта, прогнозированию последствий знакомых ситуаций и событий и др., что особенно важно для современного поколения, растущего в высококонкурентном и технологически насыщенном мире.

Что касается дошкольного возраста, то, как отмечает В.Н. Дружинин, именно возраст 3–5 лет является сензитивным для формирования креативности. Выделяя два этапа в процессе развития креативности, первый этап он относит как раз к периоду дошкольного детства [8]. Врожденная любознательность детей дошкольного возраста и их способность видеть необычное в окружающем мире становятся основой для проявления креативности во всех аспектах их жизни.

Таким образом, определение состава познавательных умений детей старшего дошкольного возраста является необходимым шагом для разработки инструментария для педагогической диагностики и методического обеспечения формирующего воздействия на познавательное развитие воспитанников, что, в свою очередь, будет способствовать совершенствованию работы по формированию метапредметного компонента учебной программы дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Мукосей, О.М. Теоретические подходы к формированию познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста / О.М. Мукосей, Е.И. Комкова // Пралеска. – 2020. – № 8. – С. 3–7.
2. Хохрякова, Ю.М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста: учеб.-метод. пособие / Ю.М. Хохрякова. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
3. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

4. Поддъяков, Н.Н. Сенсорное воспитание в детском саду / Н.Н. Поддъяков. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
5. Лобанов, А.П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта: учеб. пособие / А.П. Лобанов. – Минск: Новое знание, 2008. – 376 с.
6. Белошистая, А.В. Развитие логического мышления у дошкольников / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2013. – 296 с.
7. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
8. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.

СТЕЦКАЯ АЛЕСЯ НИКОЛАЕВНА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И ВОСПИТАННИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИЗАЙНЕРСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Влияние искусства на становление личности человека и его всестороннее развитие достаточно велико. Без воспитания эстетически грамотных людей, воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям, умения понимать и ценить искусство, без пробуждения у детей творческих начал невозможно становление целостной, гармонически развитой и творчески активной личности.

Развитию и проявлению творческих способностей в полной мере способствует дизайнерская деятельность. Популярность дизайна обусловлена тем, что в современном мире он имеет отношение к любой сфере жизнедеятельности человека: пошиву одежды, изготовлении промышленных аппаратов и т.д. Окружив себя множеством вещей и машин, которые тем или иным образом обеспечивают жизнедеятельность, человек старается придать им эстетическую форму и вид. Не только профессионалы-проектировщики, но и государственные, общественные деятели, научные работники постоянно ставят и решают различные проектные задачи. Дизайн является прекрасным способом самовыражения человека. А потребность в «самовыражении свойственна каждому человеку. Способ самовыражения детерминирован уровнем общекультурного развития, степенью одаренности, развитием эмоциональной и интеллектуальной потенций» [1]. Цель статьи – рассмотреть субъект-субъектное взаимодействие между педагогом и воспитанниками как педагогическое условие формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что процесс создания дизайнерских продуктов подвластен и детям дошкольного возраста. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать значительные успехи в исследованиях различных аспектов проблемы детского дизайна. Общей теоретико-методологической основой исследования послужили идеи и положения об изучении дизайна в детском творчестве (В. Голицына, А. Ярыгина, Т. Кругленя, С.Н. Глушакова, Н.И. Комоед и др.), детском дизайне – как особом виде деятельности в практике работы учреждений дошкольного образования (Г.Н. Пантелеев); психолого-педагогических и искусствоведческих подходах к пониманию сущности дизайнерского мышления (К. Александер, Г. Земпер, Н. Кросс, Х. Риттел) и др.

Однако в научной литературе в незначительной степени отражены сущностные характеристики и структура системы дизайнерских умений, недостаточно изучен и в неполной мере используется потенциал представленного вида детской творческой деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста. Это можно объяснить тем, что идеи дизайнерского образования детей дошкольного возраста на протяжении длительного времени вызывали в педагогической сфере неоднозначные мнения. Однако одним из требований современного времени мы можем определить невозможность игнорирования процесса внедрения элементарных дизайнерских знаний, умений в образовательный процесс учреждений дошкольного образования, что подтверждается и включением данного вида творческой деятельности в базовый компонент учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь.

Следует отметить, что для качественной реализации данного вида творческой деятельности необходимо сформировать систему дизайнерских умений.

Дизайнерские умения детей дошкольного возраста в нашем понимании это совокупность осмысленных ребенком художественных и проектных действий (способов их выполнения),

выполняемых на основе приобретенных знаний и навыков, определяющих способность к созданию продуктов, ориентированных на эстетическую организацию пространства и создание красивых полезных предметов, составляющих среду ребенка.

Для организации образовательного процесса с направленностью на достижение оптимального уровня сформированности системы дизайнерских умений, достаточного для самостоятельного творческого решения поставленных задач, нами выделен ряд педагогических условий. Н.М. Яковлева утверждает, что «успешность выделенных условий зависит: от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут; от понимания того, что функционирование и совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса; на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации» [2].

Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (содержания, методы, формы, приемы организации образовательного процесса, программно-методическое обеспечение) и материально-пространственной (материально-техническая база, предметно-пространственная среда) среды. В структуре педагогических условий присутствуют внешние и внутренние элементы, которые могут оказывать различное воздействие на формирование представленного феномена. Так внутренние условия обеспечивают воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса, а внешние содействуют формированию процессуальной составляющей модели.

Относительно нашего исследования педагогические условия мы определили как взаимосвязанную совокупность мер в организации образовательного процесса, направленных на эффективное формирование системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста.

С целью выделения актуальных педагогических условий формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста нами были выделены закономерности формирования изучаемого явления (внешние и внутренние), которые были определены на основе содержания законов дидактики, которые описаны в работах многих исследователи (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.) [3]. Так внешние закономерности формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста отражают зависимость данного процесса от общественных (внешних) процессов и условий (предметно-развивающая среда, научно-методическое обеспечение педагогического процесса и т.д.), а также раскрывают связи и зависимости между структурными компонентами процесса формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста. Так мы выделяем закономерность обусловленности процесса формирования системы дизайнерских умений. Движение и достижения выделяемого процесса зависят от потребностей общества и личности, возможностями общества, условиями и длительностью процесса. Закономерность динамики педагогического процесса характеризуется тем, что процесс формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста имеет поэтапный, «ступенчатый» характер. Тем самым мы определяем важность влияния промежуточных достижений на окончательный результат сформированности данного изучаемого явления, а также необходимость наличия диагностического инструмента для определения результативности процесса формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста [3].

Внутренние закономерности в нашем исследовании определяют зависимость между влияниями педагога и конкретным отношением воспитанников к педагогическим воздействиям, между идеалом, целью, содержанием воспитания и полученным результатом, между основными составляющими этого сложного социально-педагогического явления. Закономерность управления процессом формирования системы дизайнерских умений указывает на зависимость продуктивности педагогического влияния от усиления обратных связей между участниками (субъектами) педагогического процесса. Закономерность развития личности в процессе формирования системы дизайнерских умений раскрывает влияние наследственных факторов, педагогической и учебной среды, вовлечение в учебно-воспитательный процесс, используемых средств и приемов педагогического влияния на итоговый уровень сформированности системы дизайнерских умений. Действенность процесса формирования системы дизайнерских умений зависит от быстроты и особенности восприятия чувств, логического понимания воспринятого, практического использования постигнутого, что отражает закономерность единства чувственного, логического и практики [3].

Одним из основных педагогических условий, по нашему мнению, способствующих динамизации процесса формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста,

является субъект-субъектное взаимодействие между педагогами и детьми. Его реализация будет способствовать созданию эмоционально положительной обстановки при создании продуктов творческой деятельности и преодолению ребенком возникающих трудностей.

Важность субъект-субъектного взаимодействия отражены в трудах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина и других.

А.В. Брушлинский развивая субъект-деятельностную теорию, определял понятие субъект, как человека на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности, подчеркивал, что человек не рождается субъектом, а становится им (активным деятелем).

В философских источниках понятие «взаимодействие» учеными определяется как «принцип существования природных и общественных явлений, взаимная связь структурных уровней материи, материальное единство мира. Категория взаимодействия является существенным методологическим основанием познания общественных явлений.

Взаимодействие на уровне межличностных отношений выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности (А.А. Бодалев, А.С. Золотнякова, Л.И. Уманский и др.). Основываясь на положениях Е.В. Бондаревской, Е.Н. Кролевецкой, О.С. Ульяновой, мы определили, что субъект-субъектное взаимодействие «предполагает развитие гуманистических отношений педагога и воспитанника в целостном воспитательно-образовательном процессе» [4].

Также определяется, что субъект-субъектные отношения подразумевают выделение воспитанника как субъекта, признание его главным ценностью педагогического процесса, развитие его индивидуальных способностей на основе имеющихся возможностей.

Субъект-субъектное взаимоотношение между участниками образовательного процесса характеризуется следующими особенностями:

- Ведущая и активная позиция воспитанника при создании продукта творческой деятельности.
- Совместное решение возникающих трудностей и проблем в достижении цели и при реализации поставленных задач (совместное планирование деятельности, формулировка пошагового алгоритма выполнения дизайнерского продукта и т.д.).
- Игра, диалог и работа в микрогруппах как основные формы организации деятельности на занятиях по детскому дизайну, в том числе и создание коллективных композиций.
- Допустимость существования противоположных точек зрения, в том числе полная свобода в выборе способов и алгоритмов реализации замысла при создании творческого продукта, в выборе материалов для творческой детальности.

Также важным аспектом развития субъект-субъектного взаимодействия между субъектами педагогической деятельности мы видим в пробуждении стремления у воспитанников развивать проблемное видение (решать проблемные задачи), желания задавать вопросы, видеть и устанавливать сходства между различными явлениями и скрытые различия между исходными феноменами.

В рамках нашего диссертационного исследования сотрудничество не является самоцелью, оно налаживается, прежде всего, для того, чтобы воспитанник получал знания и умения, опыт общения и социальной активности. Это продиктовано необходимостью развития самостоятельности детей в дизайнерской деятельности и поддержкой их инициативы. Это становится возможным лишь при правильно выбранной позиции педагога, дающей возможность самостоятельного накопления чувственного опыта и его осмысления, перестройки её на личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком в процессе обучения, содержанием которого является формирование у детей средств и способов приобретения знаний и формирования умений. Педагог должен стремиться к организации ситуаций для познания детьми отношений между предметами, когда ребенок сохраняет в процессе обучения чувство комфортности и уверенности в собственных силах. При этом важной задачей для педагога становится поддержание интереса воспитанников к дизайнерской деятельности. А интерес воспитанников, по мнению Л.С. Выготского, зарождается и сохраняется в случае, если система обучения построена «в непосредственной близости к жизни, учит детей тому, что их интересует, начинает с того, что им знакомо и естественно возбуждает интерес [4]. Актуальной становится активизация работы по фиксации успеха, достигнутого ребенком, его аргументация позволяет создать

положительный эмоциональный фон, способствует возникновению познавательного интереса, творческой активности и самостоятельности.

Таким образом, в период дошкольного возраста педагог дошкольного образования и воспитанники являются объектами подражания и их деятельность оказывает наибольшее влияние на формирование личности ребенка. Для формирования разносторонне развитой личности, готовой к воплощению творческого замысла и реализации собственных идей в дизайнерской деятельности необходимо устанавливать субъект-объектные отношения. Что становится возможным лишь при внедрении личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности, который строится на основе педагогики сотрудничества.

Список цитированных источников:

1. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
2. Яковлева, Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): дисс. ... канд. психол. наук / Е.А. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 263 с.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Стецкая, А.Н. Педагогические условия формирования дизайнерских умений у детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования / А.Н. Стецкая; науч. рук. Е.В. Чекина // *Вестник ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 98–104.

ТУБОЛЕЦ СВЕТЛАНА ГРИГОРЬЕВНА

ПОДЪЕЛЕЦ АННА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА

Семья и учреждение дошкольного образования – два воспитательных института, каждый из которых даёт ребёнку определённый социальный опыт. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» обязывает педагогов и родителей стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса [2]. При этом приоритет отдается семейному воспитанию. Признание данного приоритета семейного воспитания требует совершенно иных отношений семьи и учреждения дошкольного образования. Но, до сих пор, как показывает практика и подтверждают педагогические исследования, родители признают приоритет учреждения дошкольного образования в решении воспитательно-образовательных задач, но не всегда стремятся участвовать в педагогическом процессе. Иногда и сами педагоги недооценивают роль семьи и не стремятся объединить с родителями усилия для развития и воспитания детей, поэтому не налаживают надлежащим образом обратную связь, не используют в полной мере влияние семьи на воспитание ребенка. Существует и другая, полярная позиция по отношению к учреждению дошкольного образования: некоторые родители считают себя более компетентными в воспитании детей, чем педагоги и практически игнорируют их рекомендации. Цель статьи: рассмотреть взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи как современную проблему.

Главными понятиями педагогической деятельности коллектива педагогов с родителями в целях успешного решения задач воспитания, обучения и развития ребенка должны быть «сотрудничество» и «взаимодействие». Выдвигаются на первый план и проблемы педагогической компетентности родителей, эффективного взаимодействия детского сада и семьи. Необходима целенаправленная работа, направленная на построение диалогических взаимоотношений педагогов и родителей в совместном деле воспитания и развития дошкольников. При этом возникает проблема, связанная с тем, что родители – взрослые люди, для которых болезненно ощущение несостоятельности в любой сфере жизнедеятельности, а тем более в такой, как родительство. Этот аспект требует очень бережного, качественного подхода в проблеме взаимодействия.

Обращение к истории становления дошкольных образовательных учреждений показывает, что проблема взаимодействия с родителями, вовлечения их в процесс воспитания детей вставала

и рассматривалась педагогами как зарубежья (Ф. Фребель, Р. Оуэн, П. Кергомар), так и России (С.А. Люгебиль, А.С. Симонович, Е.П. Сидович, В. Соловьева, Е.Н. Водовозова).

Ситуация, связанная с качеством и количеством предоставляемых дошкольным образовательным учреждением услуг, постоянно меняется. Расширяется внимание общества к вовлечению родителей в образовательный процесс, растут возможности родителей и педагогов в данном аспекте. Свидетельством этому является постоянный рост научного интереса к проблеме взаимодействия детского сада и семьи.

Важной вехой в становлении работы с семьёй является опыт французского педагога, врача, психоаналитика Франсуазы Дольто, которая в 1979 году организовала «Зелёный дом». Вместе с единомышленниками она апробировала опыт работ с семьями детей раннего возраста, позже он был описан в книге «На стороне ребенка» («La cause des enfants»), что послужило своего рода стимулом для распространения подобных исследований.

Отечественные педагоги и психологи обоснованно встали на позицию рассмотрения семьи в качестве системы: психологической – Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, Р.В. Овчарова, воспитательной – Е.П. Арнаутова, Р.С. Буре, О.Л. Зверева, В.М. Иванова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова. Данный подход позволяет говорить о том, что воздействия на семью должны быть тщательно продуманы и подготовлены, актуализирует значение взаимодействия и сотрудничества с родителями в процессе воспитания детей.

Возникли и завоевали популярность общетеоретические модели воспитания родителей, авторами которых являются Ю. Хамяляйнен, Дж. Лэм и У. Лэм, С.У. Бижу, Б.Л. Хопкинс, Дж. Холл, В. Бьерл, М. Каштан, М. Такала. Направление работы с родительскими группами развивают отечественные психологи А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, А.И. Захаров. Зарубежная педагогика и психология показывают успешность родительских групп в процессе обучения взрослых и решения психологических проблем. В этом русле в психолого-педагогической литературе упоминается программа Томаса Гордона «Тренинг эффективного родителя», которая направлена на развитие навыков общения родителей.

Рассмотрим суть термина «взаимодействие». Традиционно взаимодействие трактуется как взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка. В данное понятие входят и такие смыслы, как обмен мыслями, чувствами и переживаниями, общение. Анализируя деятельность дошкольного учреждения, мы должны уточнить, что взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие обеих сторон педагогического процесса. Сюда же относится и обоюдное знание, и учет, то есть, со стороны педагога – условий семейного воспитания, а со стороны родителей – условий воспитания в детском саду. Взаимодействие педагогов с родителями реализуется только в том случае, если обе стороны проявляют и поддерживают желание поддерживать контакты друг с другом.

Если же скорректировать внимание на понятии «взаимодействие дошкольного учреждения и семьи», то подходы к трактовке будут следующими. «Взаимодействие подразумевает организацию такого воспитания, при котором педагоги и родители постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные приемы воспитательного воздействия на детей, то есть действия общие, связанные, обусловленные и дополняющие друг друга» [3]. Педагог Т.Н. Доронова видит взаимодействие в согласованном установлении взаимосвязи семьи и детского сада, при этом необходимо, чтобы действия одного партнера обязательно сопровождались соответствующими действиями другого.

Главной целью взаимодействия большинство исследователей видят установление партнерских отношений участников педагогического процесса. Если рассмотреть более подробно, авторы подразумевают установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, приобщение родителей к жизни детского сада, умение и потребности делиться друг с другом своими идеями и проблемами и совместно их реализовывать, и решать [4].

Фактически важность привлечения родителей к участию в работе дошкольного образовательного учреждения не вызывает сомнений, поскольку помогает изучить семью и семейную ситуацию, помогает осуществлению индивидуально-личностного подхода к ребёнку, формирует единое пространство воспитательных воздействий с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Организация полноценного сотрудничества, взаимодействия с семьёй предполагает решение ряда взаимосвязанных задач.

1. Создание атмосферы общности интересов педагогов, детей и родителей.
2. Объединение усилий взрослых для развития и воспитания детей.

3. Формирование площади эмоционального единства и взаимоподдержки.

4. Обогащение и развитие психолого-педагогических знаний и воспитательных умений родителей; формирование их критического отношения к собственным установкам, которые транслируются ребёнку.

5. Поддержка родителей в их собственных педагогических возможностях и компетенциях.

Для реализации задач необходимо применять разнообразные формы работы, которые будут интересны как родителям, так и воспитателям, детям. Для этого возможны как традиционные, хорошо себя зарекомендовавшие формы, так и новые.

К традиционным относятся индивидуальные, коллективные, наглядно-информационные (выставки, стенды, ширмы, папки-передвижки) формы взаимодействия с родителями, такие как:

– индивидуальные беседы, как оказание родителям своевременной помощи по тому или иному вопросу. Это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьей. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например, она может быть включена в собрание;

– посещение на дому с анализом семейно бытовой ситуации, изучением условий проживания;

– индивидуальные консультации, близкие по своему характеру к беседе. «Разница в том, что беседа – это диалог воспитателя и родителя, а проводя консультацию, отвечая на вопросы родителей, педагог стремится дать квалифицированный совет.

– анкетирование. Один из распространенных методов диагностики, который используется специалистами учреждения дошкольного образования с целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка» [2, с. 61].

Групповая форма работы может быть организована в виде родительских собраний, круглых столов, семинаров-практикумов, родительских клубов. Именно в рамках этой работы появляются перспективные формы взаимодействия участников педагогического процесса: вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей; спортивные развлечения, посиделки, подготовки спектаклей, собрания в форме «Давайте знакомиться», «Традиции моей семьи», вечера вопросов и ответов, мероприятия-акции «Порадуем, друг друга», «День добрых дел», «Самый красивый детский сад!»; «Красота нашего края» – экскурсии, туристические походы с участием членов семей воспитанников, участие в проектах и т.д. Объединение усилий родителей и сотрудников дают возможность лучше узнать друг друга, определить сильные и слабые стороны домашнего воспитания, характер и меру профессиональной помощи семье. Существует немалая вероятность взаимного воспитания родителями друг друга, а иногда и педагоги находят интересные способы и приёмы педагогического воздействия в практике семейного воспитания.

Набирают популярность нетрадиционные формы организации общения педагогов и родителей: информационно-аналитические. Сюда входит проведение социологических срезов, опросов, «Почтовый ящик»); познавательные (семинары-практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, проведение собраний, консультаций в нетрадиционной форме, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей); наглядно-информационные (проспекты для родителей, организация дней открытых дверей, открытых просмотров занятий и других видов деятельности детей, мини-библиотеки для родителей и детей). Интересны новые групповые формы работы: создание детско-родительских клубов, создание модели социального партнерства дошкольного образовательного учреждения и семей воспитанников.

Содействует вовлечению родителей во взаимодействие с дошкольным учреждением реализация следующих принципов: доброжелательный стиль общения педагогов с родителями; индивидуальный подход к каждому родителю и семье; сотрудничество, а не наставничество; ответственность педагога за все свои слова действия, серьёзность деятельности; динамичность.

При организации взаимодействия педагогов с семьёй следует придерживаться определённой этапности, позволяющей качественное достижение целей. Начинается взаимодействие – первый этап – с трансляции положительного образа ребенка. Это оптимизирует отношения между родителями и воспитателями, с самого начала направляя их в положительное русло с установкой на будущее сотрудничество. Второй этап взаимодействия связан с передачей родителям знаний о ребёнке (например, особенности общения ребенка со сверстниками). На третьем этапе происходит ознакомление педагогов с проблемами семьи в воспитании ребенка при активной роли

родителей на основе достигнутой доверительности. Далее начинается самый длительный этап – совместное исследование и формирование личности ребенка.

Таким образом, взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи является значимой современной проблемой. Психолого-педагогические исследования показали и доказали, что семья на всех этапах детства нуждается в участии в воспитательно-образовательном процессе специалистов. Наиболее эффективна эта деятельность в условиях взаимодействия и сотрудничества при использовании различных форм организации работы педагогов и родителей при соблюдении определённой этапности. Под взаимодействием учреждения дошкольного образования и семьи мы понимаем установление конструктивных взаимоотношений педагога с родителями, в таких формах, которые обеспечивают развитие родителей и детей.

Список цитированных источников:

1. Бабина, О.А. Педагогическая культура родителей как условие успешного воспитания дошкольников / О.А. Бабина // Вестн. соц.-гуманитар. образования и науки. – 2014. – № 3. – С. 60–66.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г. № 243–З; принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года; одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года: в ред. Закона Респ. Беларусь от 1 сентября 2022 года // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
3. Серова, Е.Ю. Взаимодействие или сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников на современном этапе развития образования / Е.Ю. Серова // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы IV Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, июль 2018 г. – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 26–30. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/280/14394/> – Дата доступа: 03.09.2022.
4. Фрезе, И.И. Взаимодействие семьи и детского сада в успешном воспитании дошкольника / И.И. Фрезе, Л.Н. Малахова, Л.Р. Суетина // Молодой ученый. – 2016. – № 21 (125). – С. 944–949. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/125/34853/> – Дата доступа: 03.09.2022.

УСТИНОВА НАТАЛЬЯ ЛЕОНИДОВНА

Республика Беларусь, Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современный мир – это мир креативных личностей, и вершин в нем достигают только те, кто мыслит неординарно, творчески, нестандартно подходит к решению любых проблем. Определенных успехов в этом деле можно достичь, используя сферу музыкального воспитания, например, прививая художественный вкус, активизируя потребность в самостоятельном и неординарном мышлении, обогащая внутренний мир, развивая творческое восприятие и воображение.

Воображение – самый волшебный, таинственный и необычный познавательный процесс. Воображение – это присущая человеку возможность создания новых образов путем переработки предшествующего опыта. Воображение является высшей психической функцией и отражает действительность. Воображение и фантазия присущи каждому человеку, а особенно эти качества характерны для детей [1, с. 47].

Для ребенка творческое восприятие – это маленький ключик, который открывает большие двери в новую, незнакомую жизнь, это одно из неперемных условий формирования креативности [2, с. 25].

Креативность – это характерная черта творческой личности, что дает возможность генерировать оригинальные идеи и выбирать нешаблонные пути решения проблем. Наилучшим периодом для развития творческого восприятия является дошкольное детство. От того, насколько максимально были использованы его возможности, во многом будет зависеть креативный потенциал взрослого человека [2, с. 7].

Из названных фактов возникает проблема исследования: необходимость подбора и использования деятельного подхода в процессе обучения и воспитания дошкольников. Такой подход предусматривает выполнение конкретных действий детей во время работы над творческим

заданием. Эти действия могут быть различного характера: найти, показать, исполнить – главное, чтобы дети принимали активное участие в данном процессе.

Сегодня, поток музыкальной информации безграничен. Тем важнее и актуальнее становится проблема организации целенаправленного музыкального воспитания дошкольников, которое помогает формировать избирательность потребления музыкальных впечатлений в соответствии с уровнем воспитания художественного вкуса, развитием эмоциональной сферы ребенка. Научить любить и понимать музыку можно только при помощи самой музыки. Другими словами, музыка воплощает бесконечное многообразие эмоциональных переживаний ребенка и все богатство его духовного мира. Цель исследования – изучение особенностей видов деятельности, способствующих развитию эмоций, воображения, восприятия, творческих способностей и креативности дошкольников. Для достижения данной цели использовались методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, изучение опыта музыкальных руководителей учреждений дошкольного образования.

Основная форма образовательной работы с детьми – музыкальные занятия, в ходе которых осуществляется систематическое, целенаправленное и всестороннее воспитание дошкольников, формирование музыкальных способностей каждого ребенка.

Занятия включают чередование различных видов деятельности и обеспечивают тем самым разностороннее развитие творческих способностей детей.

Приоритетным направлением работы на музыкальных занятиях является развитие эмоций дошкольников. Эмоции – состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающиеся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения актуальных потребностей. Являются одним из главных регуляторов деятельности.

Только человеку свойственно испытывать эмоции. С первых дней жизни ребенок сталкивается с многообразием окружающего мира. Взрослые, прежде всего родители, знакомят малыша со всем тем, что его окружает, а также выражают свое отношение к вещам, поступкам, явлениям с помощью интонации, мимики, жестов, речи. Благодаря нашей врожденной способности к выражению эмоций мы можем понимать друг друга, не используя речевых средств. Безусловно, язык эмоций – это единый язык для всех людей планеты.

Музыка в жизни детей – это источник глубочайших эмоций. Музыка способна воплощать человеческое настроение: радость, грусть, нежность или тревожность. Эмоционально – нравственные основы культуры личности закладываются уже в дошкольном возрасте. Воспитание сочувствия, отзывчивости, гуманности является неотъемлемой частью нравственного воспитания дошкольников [2, с. 7].

Для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста, необходима среда, в которой эффективно может развиваться творческий потенциал ребенка.

В ходе исследования мы опирались на наблюдения музыкальных занятий в период прохождения психолого-педагогической практики учащихся Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова специальности «Дошкольное образование» в ГУО «ДЦРР № 1 г. Орши».

В данном дошкольном учреждении разработана и внедрена в педагогический процесс система работы с детьми, предполагающая диагностику уровня их творческого потенциала.

Музыкальные руководители (2 руководителя) проводят данную работу по следующим направлениям: развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе приобщения их к искусству; развитие речевой активности детей в процессе освоения средств языковой выразительности; использование различных видов музыкальной, игровой и театрализованной деятельности. Работа строилась на базе основных принципов дидактики – взаимосвязь обучения и воспитания, развивающий характер обучения, активности ребенка в деятельности.

Проанализировав музыкальные занятия, которые мы наблюдали, в качестве ведущего принципа мы выделили принцип интеграции, основанный на взаимосвязи разных видов искусства и разных видов творческой деятельности – игровой, музыкальной, театрализованной. Именно эти виды деятельности способствуют развитию творческих способностей детей.

Наше наблюдение показало, что в работе с дошкольниками нужно постоянно поддерживать у них «чувство нового». Достигнуть этого возможно, обогащая зрительные, слуховые, чувственные впечатления воспитанников с помощью фрагментов из кукольных спектаклей,

репродукций картин, новых предметов, игрушек, музыкальных инструментов. Возможность самому попробовать сыграть на музыкальном инструменте, подобрать изображение, которое отвечает настроению музыки, или же «нарисовать» мелодию, вызывает у детей искренний интерес к музыке, к прекрасному. Они активнее приобщаются к творческому диалогу, с удовольствием исполняют неординарные задания.

В результате наблюдения, мы выяснили, что с накоплением у детей опыта и знаний в их творчестве повышается разнообразие. В музыкальных развлечениях используются так называемые «словесные навигации» – простые, короткие загадки и стихи, на которые нужно реагировать мимикой, движениями, жестами. Большое значение для развития творческих способностей имеют музыкально-ритмические упражнения. Демонстрируя характерные движения определенного персонажа, дети под сопровождение соответствующей музыки, передают особенности его поведения (танец медвежонка – неуклюжий; мотылька или бабочки – утонченный, плавный; зайчонка – быстрый, легкий, озорной; снежинки – нежный, воздушный). Так формируется способность детей мыслить не в «общем потоке», а креативно.

С большим интересом дошкольники играют в музыкально — дидактические игры. Наши наблюдения за игровой деятельностью детей дошкольного возраста показали, что дети старшего возраста могут самостоятельно играть друг с другом в музыкально-дидактические игры, составляя их, придумывать последовательность действий, формулировать правила игры, проявлять способность к импровизации.

Очень увлекательное занятие для детей – «танцевать» стихи. Одни дети импровизированно танцуют, другие сопровождают их танец импровизацией на музыкальных инструментах.

Инструментальное творчество достаточно сложный вид музыкальной деятельности. Условие, обеспечивающее успешное инструментальное творчество – владение навыками игры на инструментах. Метод элементарного музицирования предполагает комплексный, интегрированный подход к построению различных занятий с детьми, даёт возможность экспериментировать.

Из вышесказанного следует, что существует немало интересных и эффективных методов и приемов, помогающих развитию креативности у дошкольников. Главное, используя их, педагоги всеми средствами должны поддерживать проявления детского творчества, пусть даже самые простые, отмечать находки детей, пусть и не значительные, ценить их собственные мысли. Поэтому педагогам необходимо правильно воспринимать проявления детской креативности:

- не прерывать и не тормозить их критическими замечаниями, негативными оценками;
- как можно чаще создавать ситуации для свободного общения, обмена мыслями.

Итак, умению творить, самостоятельно импровизировать, всему этому детей надо обучать, формировать у них музыкальный вкус, развивать умение чисто интонировать свои импровизации и критически их оценивать. Только хорошее овладение этими навыками побуждает дошкольников к свободе самовыражения, к творчеству.

Таким образом, следует отметить, что любовь к детям, желание использовать в своей работе прогрессивные музыкальные методы и приемы помогают формировать креативность дошкольников.

Наше наблюдение показало, что на музыкальных занятиях были созданы условия, при которых ребенок, владеющий навыками той или иной деятельности, имеет возможность самостоятельно проявить свои творческие способности, развивать воображение, восприятие, нестандартное мышление, креативность.

В результате наблюдения и анализа музыкальных занятий, музыкальных мероприятий, диагностики уровня развития творческого потенциала детей позволяет сделать вывод: творческие игры, театрализованная деятельность, ознакомление со средствами речевой выразительности с различными видами искусства и их интеграция, создание атмосферы доверия, свободы способствуют развитию творческих способностей и креативности дошкольников.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Сысун, О.И. Формирование и развитие способностей детей к творчеству / О.И. Сысун // Пачатковая школа. – 2006. – № 11. – С. 7–17.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИК

Формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Сегодня наше общество нуждается в нестандартных, разно-сторонне развитых личностях. И перед современными педагогами дошкольного образования стоит задача, «направленная на разностороннее развитие личности ребёнка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями» [1, с. 148]. Наиболее эффективным средством её решения является изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с использованием современных техник рисования. Рисование необычными материалами, оригинальными техниками позволит воспитанникам ощутить незабываемые положительные впечатления и развить их творческие способности. Цель статьи: раскрыть использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях по изобразительной деятельности с использованием современных техник.

Основные принципы развития творчества детей дошкольного возраста:

- принцип поэтапности (от простого к сложному);
- принцип динамичности (техника понятна и освоена в совершенстве);
- принцип сравнений (разнообразие материалов и поиск новых техник и материалов);
- принцип выбора (творческое взаимодействие взрослого и воспитанника).

Дети дошкольного возраста в своем эстетическом развитии проходят путь от элементарного наглядно-чувственного впечатления до создания оригинального образа адекватными изобразительно-выразительными средствами. Для этого необходимо создавать базу для их творчества, а именно, в группе должна быть соответствующая возрасту детей методическая литература и наглядный демонстрационный материал, образцы по рисованию, аппликации, раздаточный материал. Чем больше воспитанник видит, слышит, тем значительнее и продуктивнее станет деятельность его воображения, поэтому большое внимание уделяется созданию развивающей предметно-пространственной среды. Её создание предполагает организацию общего пространства, где есть место для творчества, его созерцания, возможности самостоятельно заниматься любимым видом изобразительной деятельности и включает:

- уголок для самостоятельной деятельности с изобразительными материалами (полочка, стол, мольберт); различные изобразительные материалы, которые не должны смешиваться (разграничиваются материалы для рисования красками, выполнения графических рисунков и др.);
- подиум для работ;
- полочку красоты;
- выставку детских работ (обновление её 1 раз в квартал);
- персональные выставки; художественную галерею;

В распоряжении детей дошкольного возраста должна быть бумага разного цвета и формата, цветные карандаши, фломастеры, краски, природный и «бросовый» материал, нетрадиционные средства рисования: тычки, ватные палочки, спонжи, полоски бумаги, жесткие кисти, губки, пластилин, досточки, стеки, клей, трубочки для коктейля и т.д. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть организована так, чтобы материалы и оборудование, необходимые детям для осуществления любой деятельности, были либо в поле зрения ребенка, либо доступны, чтобы он мог их взять, не обращаясь за помощью к взрослому, а также должна постоянно обновляться [3, с. 12].

Особое внимание нужно уделить созданию условий для самостоятельной изобразительной деятельности детей. Предоставить им как можно больше самого разнообразного материала. Учитывая, что на формирование образа влияют художественное слово, музыка, необходимо обогатить содержание соответствующих уголков, изготовить дидактические игры, пособия, серии репродукций с картин художников и т.д. Таким образом, условия должны соответствовать возрасту и способствовать развитию творческих способностей.

Одно из наиболее важных условий успешного развития детского художественного творчества – разнообразие и вариативность работы с воспитанниками в специально организованной деятельности. Новизна обстановки, необычное начало работы, красивые и разнообразные материалы, интересные для детей дошкольного возраста неповторяющиеся задания, возможность выбора и еще многие другие факторы – вот что помогает не допускать в детскую изобразительную деятельность однообразие и скуку, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия и деятельности. Важно, чтобы всякий раз воспитатель создавал новую ситуацию так, чтобы воспитанники, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, навыки, умения, с другой – искали новое решение, творческие подходы. Именно это вызывает у воспитанника положительные эмоции, радостное удивление, желание созидательно трудиться.

Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста в специально-организованной деятельности во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог. Под методами обучения детей следует понимать систему действий педагога, организующего практическую и познавательную деятельность детей, которая направлена на усвоение содержания, определенного Учебной программой дошкольного образования.

Для развития детского творчества следует применять такие **методы и приёмы**:

- информационно-рецептивный метод, который включает в себя приёмы рассматривания и обследования;
- репродуктивный метод, направленный на закрепление знаний и навыков воспитанников. Это метод упражнений, доводящий навыки до автоматизма. Он включает в себя приём повтора, выполнение формообразующих движений рукой;
- эвристический метод, который направлен на проявление самостоятельности в каком-либо моменте работы на занятии;
- исследовательский метод, развивающий не только самостоятельность, но и фантазию, и творчество; (Авторы И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин)

А «игровые приёмы помогут повысить интерес к деятельности, создать позитивный эмоционально-творческий настрой, повысить эффективность процесса развития и обучения и улучшить качество создаваемых творческих работ» [4, с. 345].

Так как детские интересы наиболее ярко проявляются в игре, то и воздействовать на развитие интересов легче всего через игру. Тут можно использовать множество игровых приёмов с целью стимулирования творческого характера деятельности воспитанников, в том числе обыгрывание предметов, которое помогает привлечь внимание к изображаемому, обосновать задание, заинтересовать предстоящей работой, объяснить последовательность её выполнения. Так, специально организованное обыгрывание детских работ позволит живо провести их анализ и оценку [2, с. 10].

Применение современных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений воспитанников о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах применения. Детей дошкольного возраста учат рисовать не только красками, карандашами и фломастерами, но и подкрашенной мыльной водой, свечой и др. Воспитанники знакомятся с разными способами окрашивания бумаги, в том числе цветным клейстером, методом набрызгивания краски. Они пробуют рисовать ладошками, получать изображения с помощью подручных средств и природного материала. В специально организованной деятельности в процессе использования современной техники изображения воспитанникам предоставляется возможность экспериментировать, что способствует развитию творческого воображения. У них воспитываются нравственно-волевые качества: умение доводить начатое до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности.

Также следует заметить, что во многом результат работы детей дошкольного возраста зависит от его заинтересованности, поэтому в специально организованной деятельности важно активизировать его внимание, побудить его к деятельности при помощи дополнительных стимулов.

Таковыми стимулами могут быть:

1. Игра, которая является основным видом деятельности детей;
2. Сюрпризный момент;
3. Просьба о помощи, ведь никогда дети дошкольного возраста не откажутся помочь слабому. Им важно почувствовать себя значимыми;
4. Живая, эмоциональная речь воспитателя;

Известно, что в процессе развития художественной деятельности идёт развитие мелкой моторики, «ручной» умелости, зрительно-двигательной координации, микро- и макродвижений.

Тут целесообразно использовать пальчиковые игры, пальчиковый театр, физические упражнения и элементы спортивных игр, что приучает руку к осозанным, точным, целенаправленным движениям. Многие виды современного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т.д.). Коррекции мелкой моторики пальцев рук способствует, например, такая современная техника изображения, как рисование по клейстеру руками, пальцами.

Дети дошкольного возраста часто копируют предлагаемый им образец. Современные техники изображения позволяют избежать этого, так как педагог вместо готового образца демонстрирует лишь способ действия с современными материалами, инструментами. Это дает толчок развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, воспитанники учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился наиболее выразительным. Затем они анализируют результат, сравнивают свои работы, учатся высказывать свое собственное мнение, у них появляется желание и в следующий раз сделать свой рисунок более интересным, непохожим на другие.

Так, воспитанники знакомятся с такими техниками: методом тычка, печатью листьями, флоратипией, рисованием манкой, тампонированием и т.д. Рисуют жёсткой полусухой кистью, ватными палочками. Дети дошкольного возраста опускают палочку или жёсткую кисть в гуашь. И сверху вниз методом тычка ставят на листе точки. Что рисовать? Да что угодно! Главное в этом деле – желание! Можно делать оттиск пробкой, печатками из картофеля, поролона и пенопласта. А используя технику печати листьями, можно создавать целые картины – букеты из листьев, деревья и т.д. А можно рисовать, используя манную крупу. Каждая из этих техник – это маленькая игра. Использование современных техник помогает детям чувствовать себя раскованнее, непосредственнее, даёт полную свободу для самовыражения.

Чтобы повысить **результативность работы** с воспитанниками по изобразительной деятельности с использованием современных техник рисования, поддержать их интерес, стимулировать их творческие способности, нужно использовать информационно-коммуникативные технологии.

Занятия по изобразительной деятельности с использованием современных техник рисования имеют свою специфику. Они должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видео записей. Всё это может обеспечить компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. При этом компьютер должен только дополнять педагога, а не заменять его. Также с помощью мультимедийной презентации можно разучить с воспитанниками комплекс зрительной гимнастики, упражнений для снятия зрительного утомления во время занятия.

Таким образом, ИКТ позволяют:

- повысить заинтересованность воспитанников в процессе познания;
- значительно облегчить процесс приобретения новых знаний и умений;
- добиться длительной концентрации внимания дошкольников;
- добиться более прочного закрепления новых получаемых знаний;
- сделать учебную деятельность личностно значимой;

Задача педагогики – воспитать новое поколение людей, обладающих творческим потенциалом [3, с. 82]. А использование современных техник развивает творческий потенциал детей дошкольного возраста, творческую активность, а также фантазию, а главное – уверенность в себе. Современные техники рисования – это толчок к развитию воображения, творчества, проявления инициативы, выражения индивидуальности.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Респ. Беларусь об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 12 марта 2012 г.). – Минск. Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Художественное развитие детей дошкольного возраста (с электронным приложением): пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.В. Горбатова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 72 с.
3. Комоед, Н.И. Развитие творчества дошкольников в изобразительной деятельности: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Н.И. Комоед. – 5-е изд. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 99 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт 3-го поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

СЕКЦИЯ 4. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОБРОВСКАЯ ИРИНА ИВАНОВНА

Республика Беларусь, Минск, ГУО «Средняя школа № 215 г. Минска»

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОИСКОВО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Патриотическое воспитание в учреждениях образования носит системный и многовекторный характер: проводятся военно-спортивные игры, патриотические акции, тематические конкурсы, встречи и научно-практические конференции. Часть из них является плановыми и обязательными для исполнения. В условиях системности и цикличности мероприятий учащиеся часто теряют мотивацию и интерес к участию, возникает формальное и поверхностное выполнение поручений.

Знакомство с историей преступлений против человечности должно приводить к осознанию своей ответственности как граждан за предотвращение распространения идей нацизма. Изучение истории преступлений нацистов и их пособников против мирного населения на оккупированной территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны должно способствовать глубокому пониманию комплексного характера геноцида и необходимости предотвращения подобных явлений в мире [4]. Цель статьи – показать, как в процессе изучения истории геноцида белорусского народа использовать самые продуктивные формы и методы.

Наиболее эффективным является воспитательный процесс, вызывающий положительные эмоции у воспитуемого. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие [1]. Современное молодое поколение привыкло получать эмоции здесь и сейчас: во время просмотра новостной ленты в социальной сети или видеороликов в Тик-Ток. Согласно данным отчета Digital 2021 и внутренней статистике интернет-платформ, более 82,8% жителей Беларуси являются пользователями интернета. Около 50% трафика белорусов приходится на мессенджеры, более 40% – на социальные сети. Основная активность приходится на пользователей возрастной группы 15–35 лет [2]. Кропотливое и длительное изучение литературы, работа с картографическим материалом существенно проигрывают в эмоциональном плане увлечению масс-медиа.

Поисково-этнографическая деятельность ассоциируется у учащихся (по данным опроса учащихся государственного учреждения образования «Средняя школа № 215 г. Минска» в 2020 году) с проведением археологических раскопок, реконструкцией традиционных обрядов, скрупулезной работой в архивах, изучением литературных источников и посещением музейных выставок. Такая деятельность, по мнению учащихся, подходит заинтересованным историей старшеклассникам и тяжела для восприятия большинству ребят.

Одним из эффективных способов повышения мотивации к краеведению и изучению истории является использование личного примера в связке с актуальными для молодежи формами подачи информации: блогот, короткими видеороликами, постами в социальных сетях, ведением тематического телеграм-канала. Подростки наблюдательны и улавливают противоречия в позициях старших, болезненно относясь к расхождениям между их словами и делами [1]. Призывы оберегать Память в сочетании с акциями благоустройства только по праздникам вызывают у школьников недоверие и протест. Личная инициатива учителя, родителя, сверстника играют роль позитивного примера и образца поведения.

Согласно методическим рекомендациям по организации и проведению экскурсий для учащихся X–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, в рамках изучения учебных предметов, предусмотренных типовыми планами общего среднего образования [3], участие школьников в поисково-исследовательской экспедиции сопряжено с некоторыми трудностями. Это ограниченность проводимых экскурсий (24 часа), проведение экскурсий предпочтительно лицами с подтвержденной квалификацией экскурсовода. Также необходимо учитывать ограниченность физических возможностей учащихся,

несформированность их туристических навыков, недопустимость подвергания риску здоровья и жизни экскурсантов. В случаях, когда маршрут пролегает в малонаселенной, труднопроходимой местности без туристической инфраструктуры, участие школьников в поисковых мероприятиях становится невозможным.

В этих случаях эффективной для формирования сопричастности к поискам формой становится заочное участие в онлайн-формате.

Поисково-этнографический проект «ВсПомни» был создан в 2020 году, является авторским и объединяет учащихся разных учреждений образования, их законных представителей и всех заинтересованных. Основой проекта являются поисково-этнографические выезды для установления месторасположения малоизвестных мест Памяти Великой Отечественной войны и сбора первичных фото- и видеоматериалов. Большинство таких мест расположено в лесах, болотах, небольших деревнях, где нет регулярного транспортного сообщения. Поиск таких мест Памяти – уникальная возможность показать учащимся, что есть много объектов, где дорожки не выложены тротуарной плиткой, обелиск не отполирован до блеска, а цветы – в основном к праздникам. Наличие контраста между ухоженностью городских памятников и скромностью захоронений в сельской местности позволяет обратить внимание школьников на необходимость изучения истории малой родины, небольших населенных пунктов. На примере сельской местности демонстрируется связь поколений, участие отдельного человека в сохранении исторического наследия, ведь уход за захоронениями и небольшими мемориалами осуществляют преимущественно местные жители.

Заочное участие в выезде организовано посредством частной группы в Telegram. Учащиеся в режиме реального времени получают информацию о продвижении по маршруту, фотографии найденных объектов, путевые заметки. Часто во время поисков возникает необходимость уточнения, перепроверки информации, поиска новых ориентиров на местности, получения спутниковых снимков конкретного участка маршрута. Выполнение поиска нужной информации на месте затруднено в силу постоянного движения и ограниченности приема сети мобильным устройством, а также экономией заряда аккумулятора. Кроме того, во время многодневных маршрутов постоянно необходима актуальная информация о погодных условиях в конкретной точке с точностью до нескольких часов. Такой прогноз дают онлайн-сервисы погоды с картами осадков и ветров. В условиях нестабильного сигнала доступа на маршруте к ним нет, поэтому заочные участники выезда оказывают неоценимую помощь в предупреждении форс-мажоров, связанных с погодой.

В процессе поисково-исследовательской деятельности учащиеся приобретают навыки поиска информации в книгах «Память» с учетом возможных погрешностей в написании имен и особенностей перевода, умение работать с паспортом воинского захоронения, которое состоит на государственном учете. Отдельное внимание уделяется приемам работы с картографическим материалом на примере сервиса etomesto.ru. Умение учащихся быстро проводить анализ изменений расположения населенных пунктов, топографических объектов, возникновения урочищ, ориентироваться в легенде и масштабе карты позволяют во время выездов вносить коррективы в маршрут.

Кроме того, заочные участники выездов изучают особенности работы со спутниковыми снимками местности. Особое внимание уделяется изображению на снимках объектов, затрудняющих продвижение по маршруту: болот, мелиоративных каналов, технических водоемов. С помощью нескольких спутниковых карт оценивается сохранность мостов, старых погостов. Делается акцент на понятии «домовая яма» – характерных темных пятен прямоугольной формы, оставшихся на месте уничтоженных в военное время хуторов и деревень. Именно в окрестностях таких ям часто можно обнаружить не состоящие на государственном учете памятники Великой Отечественной войны: кресты, камни с табличками, остатки деревенских сооружений (фрагменты столбов, колодцы).

Стоит отметить, что, несмотря на то, что учащиеся принимают участие в поисково-этнографическом выезде преимущественно в заочной форме, прорабатывается вопрос техники безопасности во время проведения поисков, проводится правовой инструктаж по правилам проезда в железнодорожном транспорте, правилам туризма и любительской рыбной ловли (разработаны памятки). Интересуясь краеведением в период летних каникул, учащиеся должны ориентироваться в правилах безопасности и не допускать административных правонарушений во время посещения мест Памяти.

Целью поисково-этнографического проекта «ВсПомни» является поиск и сохранение «забытых историй» Великой Отечественной войны – информации о малоизвестных местах Памяти.

Сопричастность учащихся к поиску нового в онлайн-формате позволяет наглядно показать, как много существует затерянных и необычных мест Памяти. Привыкшие к типовым для города мемориальным доскам и памятникам, учащиеся с интересом изучают историю синего колодца (на месте уничтоженной 20 января 1943 года деревни Межное Осиповичского района Могилевской области), объединенной на высоту детского роста аянской ели (на месте детского гетто в районе деревни Крынка Осиповичского района Могилевской области), таблички с фамилиями на краю колхозных посадок (Мочинское поле в Осиповичском районе Могилевской области).

Обращая внимание на количество мест Памяти (на примере Осиповичского района, который является малой Родиной автора поисково-этнографического проекта «ВсПомни»), школьники мотивируются на изучение истории своей деревни, поселка, города. Отдельный акцент делается на факт, что для занятий краеведением необязательно быть историком, археологом или поисковиком. Автор проекта не краевед, а учитель математики, самому юному участнику выезда было всего четыре года. Найти может каждый, сохранять «забытые истории» – долг каждого, кто считает себя патриотом.

Стоит отметить, что современное молодое поколение достаточно негативно относится к наличию ограничений и требований к срокам проведения поисковой работы, а также нормам в оформлении результатов исследований. По этой причине в поисково-этнографическом проекте «ВсПомни» отсутствуют временные рамки и требования к оформлению результатов. «Забытые истории» сохраняются участниками проекта в любой форме: литературном или художественном произведении, фотоотчете или видеоролике, публикации в средствах массовой информации или посте в Instagram. Авторские права на творческие работы принадлежат исключительно их создателям. Участие в конкурсах и фестивалях, научно-практических конференциях – строго по инициативе авторов работ.

Акцент в творческих работах делается на легкость восприятия. Перегруженность текста датами, точными ссылками на расположение населенных пунктов, биографическими данными приводит к утрате эмоциональной стороны истории. Предпочтение отдается эссе, рассказам, стихотворениям, отражающим живые воспоминания участников и свидетелей военных событий.

Работая с проектом, учащиеся приобретают и социальные навыки: могут самостоятельно или под руководством учителя выполнять обращения в поисковые клубы, отправлять запросы в местные органы власти, публиковать свои работы в средствах массовой информации. Особенно плодотворным является сотрудничество участников проекта с Могилевским областным историко-патриотическим клубом «Виккру».

Таким образом, учащиеся получают сразу несколько преимуществ от участия в проекте в рамках организации поисково-этнографической деятельности. Во-первых, наличие конкретного личного примера: непрофильного учителя, проводящего поисковую работу и реализующего на практике идеи проекта. Во-вторых, доступная форма участия без ограничений по срокам и форме. Учащиеся могут участвовать в выездах в очной или заочной форме, оказывать информационную поддержку, заниматься изучением баз данных и картографического материала, выполнять исследования литературных источников. В-третьих, учащиеся получают возможность свободного самовыражения и самореализации.

Список цитированных источников:

1. Груздова, И.В. Психология воспитания школьника: электрон. учеб.-метод. пособие / И.В. Груздова, Г.А. Медяник. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017. – 160 с.
2. Интернет-статистика и аудитория социальных сетей в Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=41163>. – Дата доступа: 18.08.2022.
3. Методические рекомендации по организации и проведению экскурсий для учащихся X–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, в рамках изучения учебных предметов, предусмотренных типовыми учебными планами общего среднего образования: утв. М-вом образования Респ. Беларусь 14 декабря 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/met-rek-ekkursii.pdf>. – Дата доступа: 26.08.2022.
4. Методические рекомендации по освещению политики геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны с использованием информационно-аналитических материалов и документов по расследованию уголовного дела, представленных Генеральной прокуратурой Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/3781-metodicheskie-rekomendatsii.html>. – Дата доступа: 26.08.2022.

БУТОРИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Стремительное погружение детей и подростков в мир информации, их противоречивые взаимоотношения с медиа (интернет, социальные сети, телевидение, кинематограф и др.) в современном социуме вызывают обеспокоенность педагогической общественности. Одним из тревожных моментов является деформация и обесценивание нравственных ориентиров, проявляющееся, например, в копировании моделей поведения, речевых конструкций героев мультипликационных и художественных фильмов без анализа их нравственной составляющей. Белорусский исследователь Т.М. Смоликова констатирует, что в нынешней медиасреде «существует угроза подмены социальных и духовных ценностей синтетическими, полностью зависящими от мировоззренческих установок аудиовизуальной продукции» [1, с. 429].

Часто в процессе воспитания педагоги «ограничиваются организационными формами воспитательной деятельности, недооценивая другие источники влияния на внутренний мир, нравственную позицию личности, становление человеческой сущности в подрастающем человеке» [2, с. 4]. На наш взгляд, современные реалии требуют дополнения, обновления методов воспитания путём включения методов медиаобразования, что обусловлено осмыслением парадигмы «диалога культур». Ученые-медиапедагоги обращают внимание на необходимость осуществления образовательного процесса в «культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат людям, способным к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [2, с. 4].

Воспитание как «целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности учащегося» [3, с. 4] в современном обществе должно быть ориентировано на нравственное становление личности, которое включает формирование нравственного облика (воспитание гуманности, отзывчивости, сострадания, терпеливости и др.), нравственной позиции (способность решать жизненные задачи на основе благородства, бескорыстия, честности), нравственных чувств (уважение к старшим, любовь к Родине, ответственность, доброта и др.), нравственного поведения (умение вести себя в соответствии с принятыми в обществе правилами этикета и доброжелательного отношения к окружающим) [4].

Исходя из значительной популярности у детей и подростков разных жанров медиа, на наш взгляд, возрастает актуальность применения воспитательных методов медиаобразования, которые сквозной линией проходят через все направления информационной деятельности человека. Поиск, отбор, восприятие, осмысление, применение информации требуют от человека нравственно-этического анализа информации. Осознать важность такого анализа и освоить пути анализа информации взрослеющей личности необходимо уже в начальной школе.

Воспитание средствами медиаобразования представляет собой социокультурно обусловленный, интегративный процесс целенаправленного взаимодействия, с одной стороны, педагога и учащихся, с другой – учащихся с медиатекстом, который на основе формирования у растущей личности способности воспринимать, анализировать и применять информацию содействует активному творчеству школьника и формированию у него потребности в совершенствовании мира с учетом гуманистических идеалов, общечеловеческих ценностей и норм нравственного поведения [5]. В современной терминологии медиаобразования наряду с терминами «информационное сообщение», «медийное сообщение», используется термин «медiateкст», понимаемый как «сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [6, с. 29]. Нравственно-этический анализ медиатекста органично включается во все этапы работы с медиатекстами разных жанров. Усилить воспитательный эффект в личностном плане позволит использование воспитательных методов медиаобразования. Данные методы подчеркивают единство целевой, содержательной и процессуальной сторон воспитания и расширяют группы классических методов воспитания: методы формирования сознания дополнены методом медиаубеждения, методы организации деятельности и формирования опыта поведения – методом медиупражнений и методом воспитывающих медиаситуаций), в группу методов стимулирования включен метод положительных медиастимулов.

В основе *метода воспитательного медиаубеждения* – эмоционально подкрепленное объяснение сущности социальных явлений, норм и правил поведения, развитие сознания и чувств личности посредством чтения медиатекстов периодической печати, просмотра и анализа фрагментов телетекстов и кинотекстов, нравственно-ориентированного контента интернета. Учитывая ограниченный жизненный опыт учащихся начальных классов, передача ценных в нравственно-этическом плане образцов поведения будет более эффективной при высказывании учителем собственных суждений об общепринятом в культуре, раскрытие внутреннего смысла поступка, аргументация личного отношения к явлению, совет, рекомендация педагога, дискуссия по поводу увиденного и др. Влияя на интеллектуальную и эмоциональную сферу учащегося, в комплексе с другими методами метод медиаубеждения может приобщить учащегося к соблюдению здорового образа жизни, заботе об окружающей среде, проанализировать собственное поведение, что будет способствовать задаче единения членов социума по формированию ценностного отношения к образованию, здоровью, реализации целей устойчивого развития и др.

Суть *метода медиаупражнения* заключается в закреплении ценных социально и личностно значимых действий нравственного поведения. Общение в социальных сетях, теле- и кинопредпочтения, посещение интернет-сайтов вызывают много спорных вопросов, ответ на которые без помощи педагогов и родителей в мире медиа учащимся найти сложно. В то же время печатные, аудиальные, аудиовизуальные медиатексты, адресованные детской аудитории, предоставляют богатый материал для анализа и закрепления ценных в нравственном плане моделей информационного поведения. Например, обсуждение поступков героев знакомых фильмов, анализ речевых высказываний мультипликационных персонажей, определение темы и главной мысли сообщения в социальной сети, формирование понятия о многообразии авторских трактовок образов в кино с обязательным учетом нравственного посыла, постановка учащихся в ситуацию нравственного выбора вместе с героями фильмов. Выполняя разнообразные медиаупражнения, учащиеся усваивают основы нравственного поведения личности, которое в повседневной жизни проявляется в следующих последовательных стадиях: жизненная ситуация – вызванное ею нравственно-чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений – волевой стимул – поступок [7, с. 265].

Сущность *метода воспитывающих медиаситуаций* составляет создание проблемной ситуации (эпизода с нравственными коллизиями) использованием педагогического потенциала медиа, для разрешения которой учащийся демонстрирует уровень ценностно-смысловой сферы, проявляет определённый набор личностных качеств. Важной чертой метода воспитывающих медиаситуаций, на наш взгляд, является возможность коррекции поведения учащихся при взаимодействии с медиа, усиление социальной ответственности, накопление нравственного опыта в различных ситуациях общения. С опорой на научные исследования медиапедагогов в области воспитания (Н.П. Рыжих [2] и др.) можно отметить, что предложенные проблемные ситуации должны быть разнообразными и включать воспитывающие ситуации сопереживания, эмоционального заражения, ситуации выбора, ситуации творчества, направленные на формирование успешной личности. Поскольку разнообразные медиаситуации предлагаются для анализа в рамках индивидуальной медиасреды учащихся, ребенок не чувствует себя объектом воспитания, что усиливает эффект воспитательного воздействия без излишней назидательности. В то же время у педагога появляется дополнительная возможность более глубоко изучить направленность, черты характера и другие особенности взрослеющей личности.

Разнообразные по содержанию воспитывающие медиаситуации педагогу предоставляют произведения детского кинематографа. По словам известных медиапедагогов О.А. Баранова и С.Н. Пензина «нравственное и эстетическое воспитание с помощью кино бифункционально: оно важно и само по себе, и как средство этического начала. Не проникнув в эстетическую сущность произведения, невозможно в полной мере заметить, оценить его нравственное содержание, откликнуться на него» [5, с. 159]. Под руководством педагога ребенок учится воспринимать и ценить прекрасное, сопереживать, быть избирательным при выборе фильма для просмотра. Формируется эмоционально-ценностное отношение к информации, умение оценивать качество медиатекста, его нравственно-этическую направленность.

Метод положительных медиастимулов основан на том, что стимулирование в процессе воспитания предполагает применение внешних средств, направляющих активность личности к саморазвитию. Разнонаправленные ежедневно воздействующие потоки медиа выступают яркими эмоциональными стимулами, которые могут как негативно, так и позитивно влиять

на личность. Акцентирование педагогом внимания учащихся на полезной для личностного развития информации будет способствовать превращению ее в действенные стимулы.

На основе анализа педагогического потенциала медиатекстов разных жанров нами выделены следующие группы медиастимулов:

– медиастимулы, определяющие готовность учащихся к активной информационной деятельности (поиск информации для выполнения домашнего задания, изготовления поделки из бумаги в свободное время, участие в литературных конкурсах газет и журналов и др.);

– медиастимулы, способствующие формированию ценностных ориентаций личности (положительный пример героя статьи, информация об участии детей и подростков в социально значимых делах и др.).

Средство воспитания приобретает статус стимула, если в мотивационной сфере наблюдаются положительные изменения при его воздействии. При этом медиастимул является долговременным средством воздействия, обуславливает не ситуативное, а продолжительное действие на формирование мотивов. Активно взаимодействуя с мотивационно-потребностной сферой, положительные медиастимулы выступают динамичными образованиями, которые при благоприятных условиях трансформируются в социально-ценностные и личностно-значимые мотивы поведения.

Все выделенные методы медиаобразования применяются во взаимодействии с другими, что способствует планомерному достижению цели, поставленной в стандарте начального образования: «формирование личности учащегося, воспитание нравственно-этических качеств, гражданственности, развитие устойчивого интереса к познавательной деятельности» [3, с. 8]. Для того чтобы учащиеся освоили умения полноценного восприятия и анализа медиатекстов различных жанров, важно учитывать, что медиатекст является результатом творческого осмысления его содержания субъектами, которые участвуют в процессе его создания и в процессе восприятия медиаинформации, и выполняет одновременно информационную и коммуникативную функции. Условием реализации воспитательных методов медиаобразования является положительное отношение учащихся к предлагаемой деятельности, опора на субъектный опыт, эмоциональное подкрепление деятельности.

Субъектный опыт учащихся уникален, зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма и их сочетаний с внешними обстоятельствами. В этом контексте чрезвычайно важным является усиление мотивации учащихся к самостоятельному нравственно-этическому анализу медиатекстов, что будет способствовать не только формированию нравственного сознания, но и сохранению собственного информационного здоровья и здоровья окружающих, так как субъектный опыт ребенка в современных реалиях приобретает в результате не только целенаправленного обучения под руководством родителей и педагогов, но и стихийного взаимодействия с медиатекстами. При этом дальнейшее гармоничное развитие взрослеющей личности требует педагогизации медиасреды каждого ребенка – деликатного воспитательного воздействия на личность, поскольку заложенные в медиасреде противоречивые ценности изначально не направлены на воспитание нравственно зрелой личности. В этом случае в контексте воспитания можно говорить о возможности создания индивидуальной воспитывающей медиаобразовательной траектории учащегося – индивидуальном маршруте по адекватному восприятию медиатекстов, их личностному осмыслению и освоению особенностей медиа.

Список цитированных источников:

1. Смоликова, Т.М. Медиакультура и образование: особенности взаимодействия и развития / Т.М. Смоликова // Универсальное и национальное в культуре: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Э.А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – С. 422–429.

2. Рыжих, Н.П. Использование медиаобразования в воспитании детей / Н.П. Рыжих; под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2011. – 230 с.

3. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/W21933745p_1548190800.pdf. – Дата доступа: 29.08.2022.

4. Трошин, П.Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи / П.Л. Трошин // Молодой ученый. – 2016. – № 8(112). – С. 884–887. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/112/28290/> – Дата доступа: 29.08.2022.

5. Баранов, О.А. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью: учеб. пособие / О.А. Баранов, С.Н. Пензин. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – 188 с.

6. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / авт.-сост. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 62 с.

7. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 1996. – 463 с.

ВАЛУЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

Российская Федерация, Псков, ГБУК «ПОУНБ им. В.Я. Курбатова»

ТЕХНОЛОГИЯ БУКТРЕЙЛЕР В МЕТОДИЧЕСКОМ АРСЕНАЛЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗАРУБЕЖНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Для детей младшего школьного возраста ведущим видом деятельности является учебная. Очень важно заинтересовать учащегося в получении знаний не только из школьного учебника, но и из других источников. В настоящее время все более актуальным для развития ребенка становится чтение научно-познавательной литературы. Книги данного вида написаны доступным языком, не перегружены сложными терминами, что делает их содержание удобным для чтения в детской аудитории. Вот почему так важно научить будущих учителей начальных классов работать с научно-познавательной книгой, грамотно и интересно презентовать ее содержание детям. Эту задачу мы решали в ходе экспериментального обучения иностранных студентов Псковского университета (профиль «Начальное образование»), которые будут преподавать русский язык младшим школьникам у себя на родине – в Туркменистане и Узбекистане.

Экспериментальная лаборатория лексикографии ПсковГУ стала базой, на которой проводилось наше исследование. Данная лаборатория располагает большой библиотекой научно-познавательной литературы, в частности в ней представлены инновационные учебные словари словосочетаний и фразеологизмов, словари-путеводители.

Пословицы и поговорки как языковой материал сложны для детей младшего школьного возраста. Данные жанры могут содержать абстрактные понятия, которые в силу психологических особенностей ребенка ему непонятны. То же самое можно сказать и об иностранных студентах, которые не могут понять значение и осмыслить образы пословиц и поговорок при отсутствии достаточных лингвокультурологических знаний. Поэтому для нас важно, чтобы бакалавр, приехавший из другой страны, смог освоить этот трудный для него материал и в будущем грамотно, наглядно и доступно преподнести его учащимся своего класса.

Эту задачу на уроке помогают решить видеотехнологии, а именно технология буктрейлер, которая выгодно выделяется среди других технологий, объединяя литературу, визуальное искусство и Интернет [1, с. 212]. Это небольшой ролик, который включает в себя ключевые и интересные моменты книги, визуализируя ее содержание [2, с. 68].

Однако, выбрав буктрейлер для нашего исследования, мы столкнулись с проблемой – данная технология рассматривается в настоящее время, как средство демонстрации исключительно художественной литературы. Для раскрытия содержания научно-познавательной книги буктрейлер практически не используется. Поэтому цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании, конструировании и проведении в видеоформате серии внеаудиторных обучающих занятий, направленных на формирование у иностранных студентов – будущих учителей начальной школы – умения создавать буктрейлер по научно-познавательной книге (словарю).

Проанализировав научно-методическую литературу, мы выделили особенности технологии буктрейлер, которые учли, разрабатывая серию внеаудиторных обучающих занятий.

Первое, на что мы обратили внимание, – это классификация роликов-буктрейлеров. Доктор педагогических наук, Ю. В. Щербинина выделила три их вида:

- Игровой буктрейлер (видеоролик в виде мини-фильма по книге).
- Неигровой буктрейлер (видео, которое включает в себя слайды-кадры с цитатами, картинками, фотографиями, книжными обложками и т.д.).
- Анимационный буктрейлер (видео в формате мультфильма по книге) [3, с. 147].

Второе – это структура буктрейлера, включающая три части: вводную, основную и заключительную [4, с. 44].

Третье – поликодовый характер технологии, которая хороша тем, что состоит одновременно из вербальных, визуальных и методических элементов и позволяет развить у обучающихся навыки самостоятельной работы, инициативности и сформировать навыки составления презентации [5, с. 483].

Наш методический эксперимент по обучению технологии буктрейлер студентов из Туркменистана и Узбекистана традиционно состоял из трех этапов. А типом книги, на материале которой студенты осваивали технологию, был избран словарь пословиц и поговорок.

На констатирующем этапе эксперимента мы определили начальный уровень сформированности у студентов навыков технологии буктрейлер, проверили и владение языковым материалом, отраженным в книге, по которой будет создаваться буктрейлер. Студенты получили творческое задание: сконструировать буктрейлер по любому занимательному словарю, написанному на русском языке. Подведя итоги, мы получили следующие результаты: 3% студентов от общей численности экспериментальной группы получили оценку «хорошо», работы остальных учащихся (97% от общего числа) были оценены на «удовлетворительно».

На формирующем этапе эксперимента для обучения технологии буктрейлер будущих учителей зарубежной начальной школы мы использовали книгу «Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками» [6] Е.И. Рогалевой и Т.Г. Никитиной, которая может быть потенциально интересна младшему школьнику. Она написана простым языком, красочна и понятна. По данной книге (словарю-путеводителю) в экспериментальной группе бакалавров было проведено пять обучающих занятий с использованием видеоматериалов:

- Вводный видеоурок «Характеристики буктрейлера».
- Видеоролик № 1. «Первое знакомство читателя с научно-познавательной книгой (словарем-путеводителем)».
- Видеоролик № 2. «Научно-познавательная книга (словарь-путеводитель): Обложка, авторы и структура».
- Видеоролик № 3. «Научно-познавательная книга: Рубрики словаря-путеводителя».
- Видеоролик № 4. «Научно-познавательная книга: Структура словарной статьи».

Вводный видеоурок «Характеристики буктрейлера» был проведен с целью формирования у будущих учителей зарубежной начальной школы понимания характеристик технологии буктрейлер.

Тип видеоролика – неигровой, анимационный.

В видеоуроке материал представляет Ольга – виртуальный анимационный персонаж – преподаватель. Она раскрывает будущим учителям понятие «буктрейлер», объясняет особенности структуры ролика-буктрейлера (рис. 1).



Рисунок 1 – Фрагмент вводного видеоролика «Характеристики буктрейлера»

Целью видеоролика № 1 «Первое знакомство читателя с научно-познавательной книгой» было донести до иностранных студентов особенности вводной части буктрейлера по научно-познавательной книге.

Данная часть выполняет важную функцию в видеоролике – она представляет книгу читателю, который уже по первым кадрам ролика узнает, как выглядит книга, кто ее автор и каковы ее библиографические данные. Эта информация должна быть подана интересно, чтобы ученик заинтересовался книгой и в будущем ее прочитал (рис. 2).



Рисунок 2– Фрагмент видеоролика № 1
«Первое знакомство читателя с научно-познавательной книгой»

Видеоролик № 2 «Научно-познавательная книга (словарь-путеводитель): Обложка, авторы и структура» представляет различные варианты показа параметров, указанных в названии ролика.

В видео о параметрах словаря рассказывает реальный человек (библиотекарь, преподаватель), что создает у обучающегося ощущение реального общения (рис. 3).



Рисунок 3 – Фрагмент видеоролика № 2
«Научно-познавательная книга (словарь-путеводитель): Обложка, авторы и структура»

В видеоролике № 3 «Научно-познавательная книга: Рубрики словаря-путеводителя» мы продемонстрировали другой вариант показа книги. В ролике рассказчик перелистывает страницы, комментируя за кадром содержание. Структура буктрейлера: игровая. Данный формат видео удачен для раскрытия такого элемента структуры книги, как рубрики. Можно наглядно продемонстрировать, что они собой представляют, как озаглавлены. Более того, в словаре рубрики представлены очень широко, как ни в каждой учебной книге, и этот аспект словаря может заинтересовать и привлечь обучающегося.

Отметим, что объектом нашего буктрейлера был не просто словарь, а словарь-путеводитель по пословицам и поговоркам. Смысл данной книги в том, что авторы показывают функционирование этих малых жанров фольклора на фоне реалий регионов России. Эта информация полезна для иностранных читателей словаря: она формирует страноведческие знания и навыки использования пословиц в соответствующих социокультурных ситуациях (рис. 4).

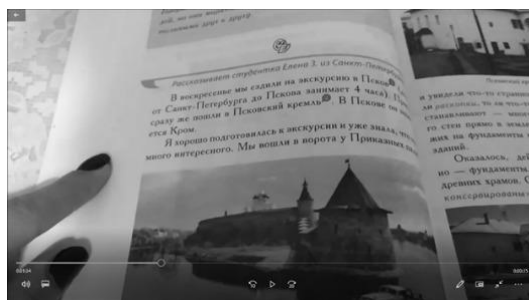


Рисунок 4 – Фрагмент видеоролика № 3
«Научно познавательная книга: Рубрики словаря-путеводителя»

Видеоролик № 4 «Научно-познавательная книга (словарь-путеводитель): структура словарной статьи» раскрывает информацию, которая должна передаваться во второй части буктрейлера, то есть в основной части. Поскольку мы работали со словарем, то здесь было показано, как нужно представить словарную статью, ее параметрические зоны, а именно:

1. Заголовочная поговорка и справочные сведения о ней: значение, условия и цель ее употребления.

2. Культурный фон поговорки – история ее появления, связь с русской культурой, традициями, обычаями.

3. Страноведческий материал о городах и регионах России, популярных туристических объектах, на фоне которых авторы рассказывают о поговорках, что позволяет им квалифицировать свой словарь [6] как страноведческое пособие по чтению (рис. 5).

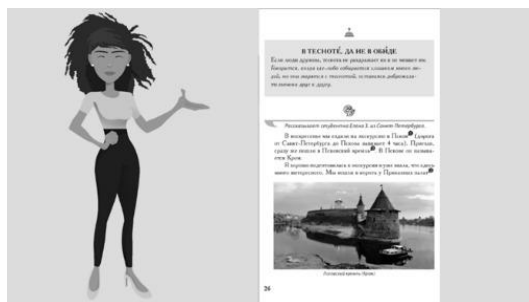


Рисунок 5 – Фрагмент видеоролика № 4 «Научно-познавательная книга (словарь-путеводитель): структура словарной статьи»

По завершении обучения, выполняя контрольное творческое задание, студенты разработали собственный буктрейлер по одной из глав словаря-путеводителя. Видео должно было соответствовать всем характеристикам буктрейлера, а содержательная сторона и язык изложения оценивались на предмет доступности и занимательности, позволяющей заинтересовать и увлечь читателя.

Результаты контрольного среза показали, что иностранные студенты хорошо усвоили материал формирующего этапа эксперимента: 38% от общего числа студентов выполнили работу на «отлично», что показывает повышение уровня сформированности умений создавать буктрейлер по научно-познавательной книге. Средний уровень показали 50% от общей численности группы (оценка «хорошо»). И 12% удовлетворительных оценок (на констатирующем этапе – 97%) также свидетельствовали о положительной динамике в формировании умений буктрейлинга у иностранных студентов.

Таким образом, цель нашего исследования была достигнута – иностранные бакалавры – будущие преподаватели русского языка – освоили возможности использования технологии буктрейлер, которая помогает наглядно и просто демонстрировать научно-познавательную книгу, что оптимизирует процесс обучения младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Яхина, Д.И. Буктрейлеры в практике обучения русскому языку как иностранному / Д.И. Яхина // Современные наука и образование: Достижения и перспективы развития: материалы нац. науч.-практ. конф. – Керчь: ФГБОУ ВО «КГМУ», 2021. – С. 211–215.
2. Шевцова, Н.В. Коммуникативная функция буктрейлеров к произведениям классической литературы / Н.В. Шевцова // Челябинский гуманитарий. – 2021. – № 3(20). – С. 68–74.
3. Щербинина, Ю.В. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России / Ю.В. Щербинина // Вопросы литературы. – 2012. – № 3. – С. 146–165.
4. Яхина, Л.Н. Буктрейлер культурное явление? / Л.Н. Яхина // Человек в мире культуры. – 2014. – № 1. – С. 42–45.
5. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2015. – 784 с.
6. Роголёва, Е.И. Путешествуем по России с русскими поговорками и поговорками. Пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Е.И. Роголёва, Т. Г. Никитина. – М.: Русский язык: Курсы, 2020. – 136 с.

ШКОЛЬНЫ ПАДРУЧНІК ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ: ЭТАПЫ СТАНАЎЛЕННЯ

Прынцып пераемнасці навуковай тэорыі патрабуе аналізу аб’екта даследавання ў гістарычным аспекце, паколькі разгляд любой з’явы як “пэўнай канстанты, без спробы расчляніць яе на розных узроўнях станаўлення і тым самым па-за ідэяй развіцця з’яўляецца недахопам, які абмяжоўвае магчымасці даследчыка” [1, с. 124–125]. З улікам таго, што “новыя ідэі і канцэпцыі могуць разлічваць на трывалы поспех тады, калі абаліраюцца на ранейшыя культурна-педагагічныя набыткі” [2, с. 26], *мэта артыкула* наступная: асэнсаваць этапы, эвалюцыю саставу і структуры школьнага падручніка па беларускай мове. Зварот да гісторыі станаўлення выдання як аб’екта самастойнага даследавання дае мажлівасць усвядоміць дыялектычнасць ацэнак у поглядах на вучэбную кнігу, уразумець рухомы характар патрабаванняў да яе асноўных кампанентаў. Спасціжэнне пройдзенага шляху дае падставу ацэньваць падручнік не як вынік суб’ектыўнай дзейнасці складальнікаў, а бачыць у ім гістарычна-культурны феномен, матэрыяльны прадукт пэўнага перыяду ў развіцці філасофскай, лінгвістычнай, педагагічнай і метадычнай думкі. Рэтраспектыўны аналіз дае магчымасць прасачыць характар колькасна-якасных трансфармацый у змесце і структуры выдання.

Перыядызацыя развіцця беларускай лінгваметодыкі як тэарэтычная праблема атрымала вырашэнне ў фундаментальным выданні пад рэдакцыяй прафесара М.Г. Яленскага. Прапанаваная класіфікацыя ўтрымлівае тры навукова абгрунтаваныя этапы: 20–30-я, 40–80-я гады мінулага стагоддзя і канец ХХ – пачатак ХХІ стагоддзя, якія адпавядаюць перыядам станаўлення і развіцця методыкі беларускай мовы як навукі і адукацыйнай практыкі [3, с. 14]. Канкрэтызуем названыя перыяды ў кантэксце развіцця школьнага падручніка як аб’екта педагагічных даследаванняў, тэндэнцый у трансфармацыі зместу і структуры выдання. Дэталізуем гэтыя этапы, зыходзячы з набыткаў педагагічнай навукі ў плане распрацоўкі вучэбнага тэксту як асноўнага кампанента вучэбнай кнігі.

Метады даследавання. Выкарыстаны комплекс тэарэтычных і эмпірычных метадаў: *аналіз навуковай літаратуры, нарматыўных дакументаў*, што дазволіла сфармуляваць вядучыя паняцці і тэарэтычныя асновы артыкула; мадэляванне структуры вучэбнага тэксту школьных падручнікаў.

Першы этап – умоўна назавём яго датэкставым – (20-я гады ХХ ст. – 30-я гады ХХ ст.) пазначаны адукацыйнымі патрэбамі савецкай школы [4, с. 22]. Асноўнымі на гэты час былі школьныя падручнікі па беларускай мове, падрыхтаваныя Браніславам Тарашкевічам і Язэпам Лёсікам. “Беларуская граматыка” Б. Тарашкевіча (1918 год) вылучаецца як высокім навуковым узроўнем лінгвістычнай тэорыі, так і яе дыдактычным увасабленнем. Сам аўтар разумееў неабходнасць метадычных трансфармацый складанага лінгвістычнага матэрыялу: “Патрэбы школы прымусілі мяне адкінуць усё тое, што мела больш чыста навуковае значэнне, як практычнае. Я ўвесь час не выпускаў з вачэй педагагічную старану кніжкі” [5, с. 4]. “Граматыка” Б. Тарашкевіча прадвызначыла на дзесяцігоддзі наперад стабілізацыю граматычных, правапісных нормаў беларускай літаратурнай мовы, стварыла грунтоўную аснову для распрацоўкі лінгвістычнай тэорыі, сфарміравала будучы “правобраз” школьнага падручніка. Вопыт першых выданняў, дыдактычны практыцызм аўтараў дазволіў сфармуляваць шэраг патрабаванняў, якія ў гісторыі зменлівых поглядаў на школьны падручнік засталіся агульнапрызнанымі: навуковасць зместу; выхаваўчая скіраванасць матэрыялу; даступнасць; улік індывідуальных асаблівасцей вучняў; нагляднасць; сувязь тэарэтычнага і практычнага матэрыялу.

Другі этап у развіцці айчыннай лінгваметодыкі (1940–1980-я гады) характарызуецца ўдасканаленнем моўнай адукацыі, распрацоўкай новых вучэбных праграм і стабільных падручнікаў па беларускай мове. Этап пазначаны станаўленнем паняцця *вучэбны тэкст* у рэчышчы агульнай тэорыі школьнага падручніка. У гэты перыяд актыўна распрацоўваецца ідэя стабільнага падручніка. Развіццю ідэі спрыяла ўсталяванае ў методыцы прызнанне вучэбнай кнігі неад’емным кампанентам працэсу навучання. Педагагічная думка апрывіры сцвярджалася ў тым, што паляпшэнне выкладання мовы ў школах у многім залежыць ад высакаякасных падручнікаў.

Вядучым прынцыпам стварэння тэкстатэкі падручніка становіцца *тэматычны*, які дэклараваў прыярытэт зместавых характарыстык. Асноўнымі крытэрыямі пры адборы тэкстаў

прызнаваліся: інфармацыйная насычанасць і навізна матэрыялу, ступень яго даступнасці, выхваўчая значнасць, стылістычная разнастайнасць, адлюстраванне міжпрадметных і ўнутрыпрадметных сувязей у навучанні. Вучэбныя тэксты падручнікаў арыентаваліся на каштоўнасці, абвешчаныя Камуністычнай партыяй і сацыялістычнай дзяржавай.

Значным для развіцця методыкі была распрацоўка Закона “Аб умацаванні сувязі школы з жыццём і аб далейшым развіцці сістэмы адукацыі ў СССР” (1958 год), які запатрабаваў пошукаў новых шляхоў мадэрнізацыі педагагічнай сістэмы. У кантэксце распрацаванага дзяржаўнага дакумента была акрэслена як найактуальная праблема ўдасканалення вучэбных планаў і праграм, стварэння падручнікаў на прынцыпова новай аснове. У адпаведнасці з пастаўленай задачай калектыў у саставе У.К. Андрэенкі і М.С. Яўневіча падрыхтаваў новыя падручнікі: “Беларуская мова. Ч. 1. Фанетыка і правапіс. Марфалогія” (1963) і “Беларуская мова. Ч. II. Сінтаксіс і пунктуацыя” (1964). Аўтары акрэслівалі мэту сваёй працы наступным чынам: “Вучэбныя тэксты трэба падаваць у скарочаным выглядзе, без непатрэбнага паўтарэння некаторых з’яў, агульных для беларускай і рускай моў; па мажлівасці спрасціць правілы, даць лёгкія і дакладныя фармулёўкі; пашырыць і зрабіць разнастайнымі практыкаванні; даць больш практыкаванняў па развіцці мовы” [6, с. 36].

У школьных падручніках названага перыяду тэрмін *тэкст* з’яўляецца спарадычна, непаслядоўна. Тэрмін у сучасным разуменні пачынае ўжывацца ў школьных выданнях з 70-ых гадоў мінулага стагоддзя. Менавіта з гэтага часу пытанні тэксту актыўна даследуюцца на лінгвістычным узроўні. Актуалізуецца моўная прырода тэксту, апісанне яго граматычных прымет. Тэкст вызначаецца найперш як аб’ект лінгвістыкі, адзінка, што фарміруе найвышэйшы ўзровень мовы як сістэмы. На гэты перыяд прыпадае выхад аўтарытэтнага выдання – зборніка “Праблемы школьнага падручніка” (20 выпускаў), які з 1974 па 1991 год сістэматычна асвятляў шматлікія аспекты тэорыі і практыкі школьнай вучэбнай кнігі як масавага выдання.

Вылучаны перыяд адыграў вызначальную ролю ў станаўленні школьнага падручніка як самастойнага аб’екта даследавання. Пытанні тэксту разглядаліся спарадычна ў рэчышчы агульнай тэорыі падручніка. Для лінгвістычнай, педагагічнай і метадычнай навукі гэтага часу характэрна пэўная “размытасць”, абагульненасць паняцця *тэкст*, што знайшло адлюстраванне і ў школьных падручніках да сярэдзіны XX стагоддзя, у якіх адсутнічалі тэмы, звязаныя з вывучэннем тэксту. Тэрмін ужываўся непаслядоўна, часта замяняўся слозлучэннямі *вучэбны матэрыял*, *матэрыял для назіранняў*, *апавяданне*, *урывак* і г.д. У рамках тагачаснай рэальнасці метадычная навука паступова набліжалася да асэнсавання тэксту і працы з ім як неабходным асяроддзем для навучання мове. Адсутнасць спробы навуковых азначэнняў паняцця *вучэбны тэкст* можна патлумачыць першаснымі даследаваннямі спецыфікі адзінкі. У выніку тэкст падручніка ўсведамляўся як дыдактычны матэрыял для вывучэння і замацавання арфаграфічных і пунктуацыйных правіл. Аспектныя даследаванні вучэбнага тэксту (выхаваўчы характар тэкстаў, развіццёвая функцыя, тыпалогія, псіхалага-педагагічныя патрабаванні і інш.) праводзіліся ў рамках агульнай тэорыі школьнага падручніка і стабільнага статусу тэксту як “асноўнага інструмента навучання ў агульнаадукацыйнай школе” (Д.Д. Зуеў).

Рубежным у развіцці айчынай лінгваметодыкі выступае найноўшы перыяд, які прыпадае на канец XX – пачатак XXI стагоддзяў і вызначаецца “распрацоўкай першых канцэпцый моўнай адукацыі, адукацыйных стандартаў, новых вучэбных праграм” [3, с. 8]. Перыяд супадае з актыўным даследаваннем пытанняў вучэбнага тэксту – першасна ў рэчышчы развіцця лінгвістыкі тэксту.

Пераломным на гэтым этапе былі змены ў поглядах на ролю тэксту ў працэсе навучання, абумоўленыя развіццём камунікатыўнага накірунку ў лінгвістыцы і фарміраваннем камунікатыўна-дзеяснага падыходу да навучання беларускай мове (Г.М. Валочка, В. У. Зелянко, Г.М. Малажай, Л.А. Мурына, В.У. Протчанка, В.Ф. Русецкі, М.Г. Яленскі і інш.). Аўтары метадычных прац гэтага перыяду вызначаюць тэкст як прадукт дзейнасці, цэласны маўленчы твор, камунікатыўна абумоўлены рэалізацыяй аўтарскай задумы.

Вылучаны этап неаднародны паводле сутнасці і характару змяненняў, ён вызначаецца поліфанічнасцю метадычных падыходаў да навучання мове. Аднак менавіта з гэтага перыяду вядучай ідэяй урокаў мовы становіцца маўленча-дзеясны, пазней – кампетэнтнасны вектары развіцця. Менавіта з 90-х гадоў XX ст. у сістэме школьнай моўнай адукацыі тэксту адводзіцца належнае месца. Адпаведна абвешчанай ідэі ў школьныя праграмы і падручнікі ўводзяцца раздзелы “Мова. Маўленне. Тэкст”. Тым самым прызнаецца правамернасць сінтэзу сістэмна-

апісальнага і камунікатыўна-дзеяснага падыходаў да выкладання беларускай мовы. Кожны з падыходаў быў арыентаваны на комплекснае вырашэнне задач моўнай адукацыі: маўленчае развіццё школьнікаў, выпрацоўка камунікатыўных уменняў і навыкаў.

Аналіз вучэбнага тэксту як асноўнага кампанента падручніка ў кантэксце перыядаў у развіцці айчынай лінгваметодыкі дазваляе сцвярджаць наступнае. Доўгі час вучэбны тэкст заставаўся на перыферыі спецыяльных даследаванняў, яго аспекты разглядаліся ў рэчышчы агульнай тэорыі школьнага падручніка, пазней – у сувязі з дасягненнямі лінгвістыкі тэксту. Першасна ў практыцы навучання роднай мове тэрмін *тэкст* пераважна ўспрымаўся ў шырокім значэнні як дыдактычны матэрыял, прызначаны для асэнсавання моўных адзінак у аспекце іх будовы, граматычнага значэння і сінтаксічнай ролі. Пад гэтым паняццем разумеліся не толькі ўласна тэксты, але і групы слоў, словазлучэнняў і сказаў, прызначаных для вырашэння дыдактычных задач.

У працэсе эвалюцыі паняцця тэкст падручніка ўяўляецца дынамічнай сістэмай са зменлівымі тыпалагічнымі асаблівасцямі. Ва ўмовах фарміравання прадметных і метапрадметных кампетэнцый вучэбны тэкст набывае новае лінгваметадычнае прызначэнне. Ён выступае не толькі інфармацыйна-дзеясным цэнтрам, але і інтэграваным прадуктам, інструментальным сродкам, які патэнцыяльна ўтрымлівае праграму вырашэння пазнавальных і жыццёвых задач. Змест і структура вучэбнага тэксту аператыўна рэагуюць на новыя адукацыйныя прыярытэты, дасягненні лінгваметодыкі, дэманструюць аксіялагічны, выхаваўчы патэнцыял адзінкі. Зварот на ўроках мовы да арыгінальных вучэбных тэкстаў розных стыляў з'яўляецца, на думку прызнаных педагогічных аўтарытэтаў, прынцыпова новым, сучасным метадычным трэндам.

Такім чынам, вылучэнне этапаў у развіцці лінгваметодыкі праз аналіз станаўлення паняцця *вучэбны тэкст* мае гісторыка-метадалагічную каштоўнасць для захавання пераемнасці айчынай метадычнай думкі, для фарміравання пазітыўнага ўплыву педагогічнай спадчыны на сучасныя адукацыйныя працэсы. Засваенне метадычных набыткаў папярэднікаў набывае асаблівую актуальнасць ва ўмовах свядомай/несвядомай недаацэнкі айчыннага вопыту, “размывання” традыцыйных адукацыйных каштоўнасцей, неабходнасці пазітыўнага асэнсавання гісторыі нацыянальнай школы, разгортвае станаўленне ўяўленняў аб прадмеце даследавання.

Эвалюцыя статусу абумоўлена зменамі ў агульнатэарэтычных пазіцыях адносна ролі і месца падручніка ў сістэме сродкаў навучання на розных этапах развіцця айчынай школы. Так, тэксты школьных выданняў *20-х – 30-х гадоў ХХ ст.* мелі комплексны, надпрадметны характар, адлюстроўвалі эмпірычныя асновы стварэння вучэбных сродкаў. Практычная дзейнасць складальнікаў падручнікаў абумоўлівала характар тэкстаў у форме сціслага апісання – тлумачэння моўных фактаў, з'яў, лаканічных паведамленняў, мастацкіх назіранняў у межах трох тэматычных сфер: прырода, праца, грамадства. У межах гэтага перыяду распачынаецца этап стабілізацыі зместу навучання беларускай мове. Свядомая арыентацыя на калектыўную і самастойную працу вучняў абумовіла з'яўленне новага тыпу падручніка – “Рабочая кніга па мове”, якая акцэнтавала функцыю замацавання і кантролю ў пазнавальнай дзейнасці. Вучэбныя тэксты школьных падручнікаў выступаюць як нарматыўныя, абавязковыя для запамінання і ўзнаўлення. Змест і структура тагачасных выданняў увасабляюць ідэю тоеснасці паміж вывучэннем мовы і граматыкі. У *1940 – 1980-я гады ХХ ст.* знайшла рэалізацыю ідэя стабільнага падручніка па беларускай мове, у рэчышчы якой замацаваўся статус вучэбнага тэксту як першакрыніцы ведаў, сродку фарміравання граматычных і арфаграфічных навыкаў. У цэнтры ўвагі знаходзілася адпаведнасць зместу тэксту дасягненням лінгвістыкі, супастаўляльнае вывучэнне моўных з'яў. У гэтых умовах у поўнай меры актуалізуецца інфармацыйная функцыя вучэбных тэкстаў.

Этап канца ХХ – пачатку ХХІ стагоддзя ў развіцці айчынай лінгваметодыкі пазначаны фарміраваннем устойлівага лінгваметадычнага статусу вучэбнага тэксту. Тэкст падручніка як базавы кампанент сучаснай сістэмы адукацыі ўяўляе сабой шматаспектны феномен: канстанта культуры; арыентацыя адзінкі не толькі на ўспрыманне і аналіз, але і на стварэнне ўласных выказванняў праз засваенне вядучых стратэгий тэкставай дзейнасці: ад слова – да тэксту; ад сказа – да тэксту; на аснове тэксту; ад чужога да ўласнага тэксту; ад створанага тэксту – да асобы навучэнца. Аналіз этапаў станаўлення падручніка патрабуе прызнання таго, што метадычная навука заўсёды фарміравалася ў рэчышчы сацыяльна-палітычнага кантэсту, аднак мела ўнутраныя рэзервы, абумоўленыя ўзроўнем дасягненняў лінгвістыкі і педагогікі свайго часу. Гэтая самазначная логіка развіцця дазваляе ўключыць у навуковы актыў практычны вопыт стварэння і ўдасканалення рабочых кніг, стабільных падручнікаў па мове, перспектыўныя лініі ў развіцці ідэй, спраецыраваных на сучасныя набыткі.

Такім чынам, дыялектычныя трансфармацыі тэксту падручніка ў сучаснай адукацыйнай прасторы адбываюцца ў трох аспектах – *зместавым, структурным, функцыянальным*. *Трансфармацыя зместу* вучэбнага тэксту выдання выяўляецца праз метадычную збалансаванасць інфармацыйна-культуралагічнага, прагматычна-дыдактычнага і выхаваўчага аспектаў, дыверсіфікацыю зместавых і жанравых параметраў адзінкі. *Трансфармацыя структуры* вучэбнага тэксту падручніка абумоўлена нарошчваннем рэфлексійнага кампанента, што патрабуе развіцця ацэначных спосабаў дзейнасці, фармулявання ўласнай пазнавальнай і жыццёвай пазіцыі. *Змены ў функцыях вучэбнага тэксту падручніка* абумоўлены сацыякультурнымі фактарамі развіцця сучаснага грамадства. З улікам новых педагагічных рэалій выданне перажывае мадыфікацыі за кошт *навігацыйнай, даследчай функцый, арганізацыі самастойнай працы навучэнцаў*. Абнаўленне тэксту школьнай кнігі ў логіцы кампетэнтнаснага падыходу вызначае ў якасці сучасных прыярытэтаў *фарміраванне прадметных і метапрадметных кампетэнцый*.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Поршнева, Б.Ф. О начале человеческой истории / Б.Ф. Поршнева. – М.: Мысль, 1994. – 487 с.
2. Снапкоўская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі / С.В. Снапкоўская. – Мінск: НІА, 2001. – 160 с.
3. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах: вучэбны дапаможнік / Антановіч Н.М. [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск: Выш. шк., 2019. – 263 с.
4. Васюковіч, Л.С. Фарміраванне прадметных і метапрадметных кампетэнцый навучэнцаў сродкамі вучэбнага тэксту: манаграфія / Л.С. Васюковіч. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2021. – 224 с.
5. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня: Беларус. друкарня імя Скарыны, 1929. – 136 с.
6. Яўневіч, М.С. Беларуская мова: падручнік для 6–7 класаў школ / М.С. Яўневіч, У.К. Андрэенка. – Мінск: Нар. асвета, 1994. – 302 с.

ГЛАДКАЯ ІРИНА НИКОЛАЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В начальной школе одной из инновационных форм работы является проектная деятельность. При участии учащихся в проектной деятельности хорошо формируется активная творческая позиция учащихся, которая имеет конкретную цель, структуру, направленную на получение желаемого продукта. Организация любой проектной деятельности всегда проходит под началом научного руководителя, тем более в начальной школе, когда ребенок только знакомится с этой сферой.

При выполнении проектной работы учащийся познает для себя различные методы освоения творческой деятельности. Они учатся находить и обрабатывать информацию без помощи старшего, применять полученные знания их различных отраслей, формировать при этом умения и навыки по работе над исследованиями, находить решения поставленных перед ними задач. Существует несколько видов работы, направленной на формирование этих качеств.

Учебный проект организован учителем специально для того, чтобы развивать у учащихся комплекс навыков по самостоятельному решению вопросов, который по итогу завершается созданием творческого продукта.

Если человек может самостоятельно определить план работы и реализовать его, проводить рефлексию над полученным результатом, то можно смело сказать, что он обладает проектным типом мышления.

Исследовательская работа – это проект, который выполняет ребенок под руководством педагога. При разработке такого проекта за начало берется такая модель исследования, которая принята в сфере науки уже достаточно давно. Все этапы развития исследования идут по специально разработанным требованиям.

Цель работы – рассмотреть основные этапы исследовательской работы учащихся начальной школы.

Основные требования при работе над проектной деятельностью:

1. Нахождение значимой в социальном плане задачи работы.
2. Выполнение проекта начинается с проектирования, определения вида продукта и формы демонстрации работы.
3. Любой проект должен иметь в себе исследование учащегося начальной школы.
4. В результате работы итогом должен быть продукт.
5. Полученный продукт нужно презентовать убедительным образом.
6. Исследовательская работа разрабатывается по нескольким основным этапам.

Этап 1. Подготовка к проведению учебного исследования

Для того чтобы подготовиться к проведению исследования, необходимы следующие шаги:

- определение объекта, предмета исследования;
- выбор темы исследования;
- определение цели и задач исследования;
- определение гипотезы;
- составление плана исследовательской работы;
- определение методов исследования.

Вся работа начинается с трех основных элементов: объектная область, объект и предмет исследования.

Объектная область исследования – та часть науки, в которой находится объект нашего исследования.

Объект исследования – эта сфера, в рамках которой проводится исследование совокупности взаимосвязей, взаимоотношений, а также свойств в качестве необходимой для исследования информации. Это особый носитель проблемы, на что ориентирована исследовательская работа.

Предмет исследования наиболее четко включает в себя лишь те взаимосвязи и взаимоотношения, которые непосредственно подлежат данной работе. Предмет всегда изучается в рамках объекта.

Предмет исследования определяет ему, цели и задачи работы.

Тема должна представлять объект в конкретном аспекте, который характерен для работы. Удачно подобранная и точно сформулированная тема очерчивает границы исследования, также дает конкретность замыслу работы. При выборе темы очень важно учитывать интересы учащегося, который работает над исследованием. Также важно учитывать возможности младшего школьника.

Определение актуальности темы исследования – неотъемлемое условие к любой работе. Показателем актуальности считается присутствие в данной области исследования какой-либо проблемы, какой-то противоречивой ситуации, которая требует решения.

Цель исследовательской работы состоит в изучении фактов, событий и установлении закономерностей, которые их связывают между собой. Ее ставят для того, чтобы понимать, что хотим получить в конце.

Цель конкретизируется в задачах. Задача – это то, что нужно сделать для того, чтобы достичь цели. Задачи правильнее обозначать в виде утверждения того, что нужно сделать для достижения поставленной цели.

Выдвижение гипотезы (научного предположения) – важная часть исследования. Гипотеза – основание, предположение, суждение о закономерной связи явлений. Гипотеза исследования – это то утверждение, которое мы собираемся доказать или опровергнуть в процессе исследовательской работы. Гипотеза исследования должна содержать в себе некое предположение, иметь возможность проверить, не иметь в себе логических противоречий, соответствовать всем фактам. При подтверждении гипотезы, в результате исследования, она становится теорией, в обратном случае, – ложным предположением.

Составление плана исследовательской работы. Когда объект, предмет определены, сформулирована тема работы, цель и задачи поставлены можно составлять план исследовательской работы. Из задач формируется название глав исследовательской работы. Они должны быть сжаты, но при этом иметь логичность, взаимосвязь между собой, объем глав должен быть примерно равен друг с другом.

Определение методов исследования. Подбор подходящих методик и методов для исследования устанавливается характером выбранного объекта, а также предмета изучения, а также целью и задачами, которые поставили для исследования.

Методика – совокупность приемов, способов исследования, порядок их применения и вид интерпретации полученных с их помощью результатов.

Метод – способ достижения цели исследования. От того, как мы подберем метод, полностью зависит ход нашего исследования, получение конечных результатов нашей работы.

Методы исследования делятся на два класса:

– сбор информации – он может делиться на два вида:

1. Теоретический. При теоретическом методе мы изучаем литературу, проводим ее анализ, синтез, обобщение каких-либо фактов.

2. Практический. При данном методе применяются действия: наблюдение, анкетирование и многое другое.

– обработка информации также делится на два вида:

1. количественные (математические, статистические и др.)

2. качественные (содержательные).

Делая шаг за шагом, под наблюдением своего научного руководителя, учащийся младшей школы, сделав работу по каждому этому пункту, может переходить к следующему этапу.

Этап 2. Проведение исследования

На этом этапе в первую очередь происходит изучение и анализ литературы и письменных источников по выбранной теме.

Анализ литературы – наиболее важный момент в работе над исследованием, так как именно он позволяет понять состояние выбранной темы, ознакомиться с ранее проведенными исследованиями и их результатами, уточнить цель и задачи работы. Поэтому очень важно вносить пункт «анализ литературы» не в задачи, а в методы. Ведь он должен применяться для решения задач.

Для научного руководителя ошибкой является то, что он сам дает учащемуся начальной школы готовый список литературных источников, ведь это лишает самого исследователя приобрести такой необходимый навык, как самостоятельный поиск и подбор информации. Здесь руководителю важно лишь немного направить, и, в случае необходимости, помочь выбрать из вариантов учащегося, но никак не дать ему заготовленный заранее материал.

После того, как учащийся-исследователь изучил выбранную им литературу и создал свою собственную «копилку» материала по выбранной теме, очень важно систематизировать все полученные знания. Тут научному руководителю нужно помочь учащемуся сделать определенные выписки по главам, учитывая при этом логическую последовательность тех вопросов, которые будут в дальнейшем рассмотрены в главах исследовательской работы.

После всего этого уже идет накопление практического материала: происходит проведение наблюдения, сравнения, в нужном случае интервью, бесед и т.п. Далее весь практический материал, полученный учащимся-исследователем, объединяется в главы, ведется подбор методов по его обработкам.

Следом за проведением собственного исследования требуется проанализировать приобретенные результаты, понять, насколько подобранный нами материал может подтвердить выбранную гипотезу, также уточнить, соответствует ли он поставленной цели.

После такого обширного анализа переходим к следующему этапу работы.

Этап 3. Оформление результатов исследования

Здесь начинается один из самых сложных и ответственных этапов работы. Он требует затраты большого количества времени, а также много внимания. Начинать следует с составления заранее заготовленного материала, текста по главам в соответствии с планом работы. После формирования глав очень важно внимательно их перечитать и внести все важные коррективы. Также внимательно посмотреть, правильно ли все с точки зрения орфографии и пунктуации, а также сверить все цитаты, даты, цифры и т.д. После данной работы нужно написать выводы по каждой главе. Этот вывод обычно содержит в себе краткий пересказ вопроса, который содержится в главе, происходит анализ и обобщение материала, который исследовали в этой части работы.

По этим выводам в конце работы можно представить заключение. И только после этого можно написать введение и представить список использованной литературы.

Этап 4. Рецензирование исследовательской работы

Рецензия – письменный анализ, отзыв, содержащий критическую оценку работы. Здесь научный руководитель должен дать характеристику проделанной работе, обозначить ее сильные

и слабые места, при этом обязательно уделить внимание объему работы, а также литературе и другим источникам, которые были использованы учащимся в работе.

Рецензия делится на две части:

- описательная (актуальность работы, собственный вклад автора, его подход в рассмотрении и решении проблем);
- оценивающая (здесь важно указать на все положительные и отрицательные стороны исследовательской работы, определить, насколько точно обоснованы все положения и выводы работы).

В заключение рецензии научный руководитель обобщает проделанную работу и делает вывод, насколько актуальна и значима проделанная работа.

После этого можно переходить к завершающему этапу работы над исследованием.

Этап 5. Защита результатов исследования

Защита результатов исследования является неотъемлемой и немаловажной частью исследовательской работы. Зачастую учащиеся проигрывают конкурс исследовательских работ лишь потому, что неумело презентуют результаты своих исследований. На этом этапе важно провести серьезную подготовку своего выступления. Публичное выступление и представление результатов деятельности подразумевает под собой умение преподнести содержание материала грамотно, четко и в короткое время. Здесь учащимся нужно составить небольшой доклад, а также, по возможности, показать презентацию, которая будет наглядно показывать каждый этап проделанной работы.

При условии правильного выполнения каждого этапа написания исследовательской работы мы можем быть уверены, что все сделали правильно и учащийся-исследователь верно усвоил материал по работе над исследовательской деятельностью.

Таким образом, исследовательскую деятельность можно организовывать на различных школьных предметах. При этом происходит развитие интеллектуально-творческого потенциала детей младшего школьного возраста через развитие и совершенствование исследовательских способностей и навыков исследовательского поведения, создание условий для формирования и развития исследовательских умений младших школьников.

ГУЛЕЦКАЯ ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА

Республика Беларусь, Минск, Национальный институт образования

КОВАЛЬЧУК ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИНТЕГРАТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

В современном мире функционально грамотной признается личность автономная и самостоятельная, познающая и умеющая жить среди людей (А.А. Леонтьев, И.Д. Фельдштейн, А.Г. Асмолов и др.).

Автономность как качество личности позволяет человеку быть независимым и ответственным в построении личностной траектории развития, искать и находить решения в различных ситуациях, отвечать за свои слова и поступки. Самостоятельная личность – ответственная, думающая, креативная, критически мыслящая. Личность познающая владеет средствами обучения себя на протяжении всей жизни, готова к самообразованию и саморазвитию. Познающий человек умеет ставить перед собой цели и задачи, планировать свою деятельность, прогнозировать и корректировать ее результаты, рефлексировать на незнание и восполнять его. Благодаря этому у человека формируется целостная мировоззренческая картина мира – познавательная, ценностно-смысловая, нравственно-этическая, общекультурная. Личность, умеющая жить среди людей, легко адаптируется в изменчивом мире, способна идти на компромисс, толерантна к мнению других и в то же время способна мотивированно отстаивать собственную точку зрения; открыта к взаимодействию, общению, сотрудничеству; умеет слушать и слышать; владеет видами речевой деятельности и качествами хорошей речи, позволяющими доносить собственную точку зрения и вдохновлять Других.

Таким образом, современный этап развития общества обусловил запрос на формирование у учащихся компетенции самообновления и способности к непрерывному образованию, а именно:

учебной самостоятельности и умения учиться, социальных навыков и связанных с ними компетенций «4-К» (креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация). Отметим, что данные характеристики личности носят когнитивный и метакогнитивный характер, так как связаны с компетенциями мышления и саморегуляции / самоуправления, они формируются средствами всех учебных предметов.

Для выявления сущностной характеристики понятия «ФГ младшего школьника» возьмем за основу определение Н.Ф. Виноградовой. По мнению ученого, «...ФГ сегодня – это базовое образование личности, которое представлено определенными показателями ...:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;
- способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества;
- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умением прогнозировать свое будущее» [1].

Предложенный Н.Ф. Виноградовой компонентный состав позволяет выявить структурно-содержательные признаки ФГ младшего школьника, к числу которых можно отнести:

мотивацию младшего школьника и его включенность в деятельность, а также готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;

опыт преодоления трудностей, позволяющий ученику решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;

опыт взаимодействия и сотрудничества в ученическом коллективе как необходимое условие социализации личности;

рефлексивный опыт, обеспечивающий устойчивое развитие личности, включающее самообразование, саморазвитие, самопознание как необходимые условия развивающейся личности в условиях получения непрерывного образования.

Выявленные психолого-педагогические характеристики понятия «ФГ младшего школьника», а также ранее перечисленные личностные качества функционально грамотного человека, условно можно назвать маркерами, которые определяют содержательные, технологические и организационные условия формирования ФГ младшего школьника.

Рассмотрим два научных подхода к структурированию понятия «ФГ», опираясь на которые было построено научное исследование.

1) Применительно к школьному содержанию образования устоялась тенденция выделения предметных и интегративных компонентов ФГ [1; 2]. Согласно данному подходу предметные компоненты ФГ отражают содержание учебных предметов типового учебного плана, в то время как интегративные компоненты обеспечивают реализацию метапредметных результатов и формирование универсальных способностей учащихся средствами каждого учебного предмета. В числе интегративных компонентов

ФГ младшего школьника выделяют читательскую, информационную, коммуникативную, социальную грамотности [3], комплексная реализация которых обеспечивает формирование функционально грамотной личности младшего школьника.

2) В.С. Басюк и Г.С. Ковалева [4] адаптировали образовательную концепцию ОЭСР [5] с учетом российских национальных стандартов и выделили следующие компоненты ФГ:

- содержательный (предметный) – знания, умения, отношения и ценности;
- компетентностный (метапредметный) – способности мобилизовать знания, умения, отношения и ценности, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать;
- контекстный (ситуационный), в котором реализуется ФГ, т.е. проявляются, применяются, переносятся полученные или приобретаемые в течение всей жизни знания, умения, отношения, ценности и компетенции.

Компетентностный уровень ФГ младшего школьника обеспечивается сформированной учебной деятельностью у обучающегося (умением учиться) и личностным развитием ученика.

Основными характеристиками личностного развития учащихся является сформированность личностных результатов. Показателями сформированности учебной деятельности (умения учиться) служат метапредметные результаты, а средством их формирования – познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД, которые в совокупности обеспечивают возможность реализации собственной учебной деятельности младшего школьника и управления ею.

Для определения компетентностного компонента коммуникативной ФГ уточним и дополним типологию интегративных компонентов ФГ, разработанную Н.Ф. Виноградовой [1].

Необходимо отметить, что к настоящему времени не существует единой классификации ключевых компетенций, однако анализ различных подходов к их группировке [3; 6; 7], показывает, что в основу положена направленность поведенческих результатов и характер задач, стоящих перед человеком. В соответствии с этими основаниями в исследованиях выделяются компетенции, направленные на взаимодействие с собой, на деятельность, включая мышление, на взаимодействие с другими людьми.

В данном исследовании за основу взяты три ключевые компетенции – учебно-познавательные, коммуникативные, личностные, на основе анализа поэлементного состава которых были выделены интегративные компоненты ФГ – интеллектуально-познавательный, информационно-читательский, социально-коммуникативный, социально-личностный. Интегративные компоненты ФГ наполнены показателями, позволяющими измерить компетентностную область ФГ.

Включение в состав интегративных компонентов ФГ интеллектуально-познавательного компонента согласовано с компетенцией мышления (логического, креативного, критического) и регулятивными умениями учащегося, составляющими учебную деятельность (осознание, принятие, формулирование и удерживание цели и задач учебно-познавательной деятельности; планирование, организация, самоконтроль, самооценка, рефлексия учебно-познавательной деятельности, ее хода и результатов).

Информационно-читательский интегративный компонент ФГ обоснован объединением элементного состава читательской и информационной грамотностей, что продиктовано их наложением и взаимодополнением: чтение и работа с текстом является составной частью информационного компонента ФГ [8].

Аналогично происходит объединение коммуникативного и социального компонентов ФГ в социально-коммуникативный, так как в учебном процессе продуктивное взаимодействие учителя и учащихся, учащихся друг с другом включает продуктивную коммуникацию, кооперацию (сотрудничество) на основе социально-ролевого взаимодействия. Выделение социально-личностного компонента в структуре интегративных составляющих ФГ обосновано тем, что важнейшим условием и средством формирования ФГ являются личностные компетенции / результаты, которые связаны как с мотивацией и способностями (умениями) к самоопределению (включая ценностно-смысловое определение) в различных видах деятельности, в своих поступках, оценках, а также к самоуправлению в частности, так и в целом к саморазвитию, самосовершенствованию.

Все интегративные составляющие ФГ, взаимодействуя друг с другом, обеспечивают младшему школьнику успешное решение учебных и жизненных задач. Реализация интеллектуально-познавательного компонента ФГ обеспечивается формированием у учащихся познавательных средств обучения, которые состоят из разного вида познавательных действий, направленных на получение новых знаний, самостоятельное добывание и последующее применение способов действия в стандартных и в нестандартных ситуациях [9]. К их числу Н.Ф. Талызина относит: психологические умения, приемы логического мышления, знаковосимволические средства (моделирование, кодирование, декодирование информации). В состав интеллектуально-познавательных умений необходимо добавить умения креативного и критического мышления, которые особенно необходимы для решения разнообразных практических учебных и жизненных задач.

Совокупность перечисленных компонентов умения учиться в интеграции с речевыми действиями, постепенно переходящими из внешнего плана во внутренний, обеспечивают успешность любой деятельности, в том числе и учебной, являются средствами обучения себя на протяжении всей жизни.

Следует отметить, что реализация социально-коммуникативного интегративного компонента ФГ обеспечивает возможность ученику ставить и решать коммуникативные задачи (описывать, убеждать, доказывать, объяснять) в процессе взаимодействия и кооперации, используя различные виды речевой деятельности. Рецептивные (чтение и слушание) позволят понимать

партнера и адекватно речевой ситуации реагировать на его сообщение. Продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо) совершенствуют устную и письменную речь учащихся. Социальнокоммуникативные умения школьников развивают способность использовать язык в соответствии с ситуациями общения для построения связных языковых конструкций в соответствии с языковыми нормами, достигать понимания текста (услышанного или прочитанного), формулировать речевое высказывание (устно и письменно) в соответствии с запросом, развивать качества хорошей речи (правильность, точность, логичность, чистота, богатство, уместность, выразительность) [1].

Социально-личностный компонент коммуникативной ФГ обусловлен потенциалом учебного предмета и его возможностями:

- управления учеником своими мотивами, целями, ценностными установками, ценностным отношением, использования силы воли для достижения запланированного результата;
- развития личностных качеств (самостоятельности, инициативности, ответственности, честности, чувства долга); осознания смыслов и мотивов действий и поступков, лежащих в основе любой деятельности, в том числе и учебной, нравственно-этической ориентации (формирование норм и правил как регуляторов поведения и взаимодействия в социуме).

Перечисленные способы реализации социально-личностного компонента достигаются путем целенаправленного отбора текстового материала (различных типов, стилей, жанров), особым образом сконструированными заданиями, а также проектированием и реализацией соответствующего процессуально-технологического компонента (прежде всего использованием личностно- и субъектно-ориентированных технологий) [10].

Важной составляющей социально-коммуникативного и социальноличностного компонентов ФГ младшего школьника в настоящее время становятся социально-эмоциональные умения, среди которых важнейшими являются следующие: умения распознавать эмоции, использовать положительные эмоции для повышения продуктивности мышления, понимать свои и чужие эмоции, управлять своими и чужими эмоциями, способность выразить себя в социальном взаимодействии, понимать различные социальные ситуации, выполнять различные социальные роли, нормы, правила социального взаимодействия, решать межличностные проблемы, предотвращать конфликтные ситуации. Безусловно, названные социальноэмоциональные умения оказывают непосредственное влияние на развитие других компонентов ФГ, обеспечивают в значительной степени успешность любого вида деятельности младших школьников, в т.ч. и учебнопознавательной [11].

Формирование ФГ младшего школьника является актуальным ценностноцелевым приоритетом начального образования. Важнейшей составляющей ФГ являются ее интегративные компоненты, уровень развития которых определяют не только успешность формирования предметных знаний и умений, но и способность успешно решать весь спектр жизненных и учебных задач: взаимодействовать с окружающим миром и изменять его; строить продуктивные социальные отношения в соответствии с нравственноэтическими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества, осознавать потребность и формулировать задачи своего дальнейшего образования, самосовершенствования, саморазвития. Интегративными компонентами, определяющими развитие ФГ младшего школьника, являются интеллектуально-познавательный, информационно-читательский, социальнокоммуникативный, социально-личностный. Составляющие данных компонентов – умения, представленные в приложении, являются и целевыми ориентирами в образовательном процессе, и показателями развития ФГ младшего школьника. Формирование ФГ младшего школьника осуществляется средствами всех учебных предметов, что требует целенаправленного проектирования и осуществления образовательного процесса, использования педагогических средств каждого предмета.

Список цитируемых источников:

1. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
2. Языковая грамотность в составе интегративных компонентов функциональной грамотности / О.А. Александрова, И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева, И.П. Васильевых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32873526_88424203.pdf. – Дата доступа: 17.03.2022.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Басюк, В.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т.1, № 4(61). – С. 13–33.
5. Будущее образования и навыков. Образование 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/U6ihV>. – Дата доступа: 17.09.2021.
6. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированного образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Оценка читательской грамотности в исследовании PISA (по материалам Г.А. Цукерман «Оценка читательской грамотности») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.academy.edu.by/files/metrescomend/PISA_type_nach.pdf. – Дата доступа: 17.03.2022.
9. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
10. Ковальчук, Т.А. Субъектно-ориентированные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов / Т.А. Ковальчук, М.С. Шиманчик // Весн. Брэсцк. ун-та. Сер. 3. Філалогія, педагогіка, псіхалогія. – 2019. – № 1. – С.121–129.
11. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

ГРИГОРОВИЧ НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА

Республика Беларусь, г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

РАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современных условиях учреждения образования не могут не отвечать на вопросы, связанные с глобализацией, поликультурностью, цифровизацией, т.е. с жизнью человека в информационной среде. Архиважным для каждого становится умение понимать постоянно меняющиеся условия, находить пути адаптации и способы самореализации в столь сложной жизненной сфере [2, с. 120].

Новые подходы к организации образовательного процесса в связи с этим определяют следующие задачи педагогов: стратегии обучения и воспитания необходимо выстраивать с учётом закономерностей развития современных детей и подростков. Главное – не пополнение суммы знаний и умений, а развитие способности успешно адаптироваться к быстро меняющимся жизненным условиям. Как отмечает российский исследователь Н.А. Горлова, для этого требуется «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, повышения информационной грамотности» [3, с. 3].

Соответственно, и перед педагогами, в том числе начального образования, стоит задача направленности педагогических стратегий на развитие у обучающихся личностных качеств, обеспечивающих возможности успешной жизнедеятельности в информационном обществе, ориентации в сложных информационных технологиях.

Информационная грамотность как составляющая информационной культуры обучающихся начинает формироваться в младшем школьном возрасте, что напрямую связано с активизацией познавательных процессов в данном возрастном периоде [1, с. 30].

В это время младшие школьники активно работают с разнообразной информацией учебно-научного характера, осуществляют её поиск, переработку, приобретают универсальные прикладные умения, лежащие в основе общей информационной грамотности.

По мнению ряда исследователей, информационную грамотность можно трактовать как некоторую совокупность способностей в работе с информацией [4, с. 246]. Исходя из данного

понимания, учителю первой ступени необходимо организовывать среди школьников специальный процесс обучения для успешного овладения различными видами учебно-научной информации. Представляется важным научить учащихся выделять главный смысл любой информации, уметь выделенное основное облечь в связную речевую форму, знать суть рассматриваемой терминологии.

Цель работы – апробация и выявление эффективности некоторых приёмов работы с содержанием информационных текстов среди учащихся I ступени общего среднего образования.

В ходе исследования нами было организовано изучение соответствующей психолого-педагогической литературы, проведена экспериментальная работа в ГУО «Средняя школа № 3 г. Орши» (4 класса, 98 учащихся, контрольные классы – 48 учащихся, экспериментальные – 50); привлечены к собеседованию и анкетированию 9 учителей, 14 учащихся III курса Оршанского колледжа специальности «Начальное образование». Осуществлялись наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности школьников; были использованы как учебно-научные, так и научно-художественные тексты.

Данное исследование показало, что учебные тексты разных видов выступают важным дидактическим средством для развития информационных умений, лежащих в основе информационно-интеллектуальной компетентности обучающихся. В связи с чем велика роль учителя в обеспечении организационно-методических основ системы работы, в формировании информационно-интеллектуальной компетентности обучающихся, так как информационной грамотности отводится сегодня значимое место в достижении качественных знаний.

Метод наблюдения на начальном этапе эксперимента позволил выявить, что большинство педагогов (88,9% – 8 чел.) для развития способностей учащихся в информационной области используют возможности практически всех учебных предметов. И в контрольных, и в экспериментальных классах на первом этапе исследования при работе с научно-художественным текстом учащиеся показали следующие умения:

- в делении текста на части (60,2% – 59 чел.);
- в составлении плана (53,1% – 52 чел.);
- в выделении в текстах главной мысли по предмету «Человек и мир» (тема «Болота») – контрольные классы – 62,5%, экспериментальные классы – 48%.

Нами также было установлено, что среди разных источников информации учащиеся используют в основном информацию из сети Интернет: 81% – 86 учащихся.

Анализ уроков русского языка и литературного чтения, «Человек и мир» на формирующем этапе привёл нас к выводу, что учащиеся, затрудняясь определить значение ряда слов, не могут достаточно быстро и эффективно использовать информацию толковых словарей. Что было связано, на наш взгляд, с недостаточным привлечением словарей синонимических, антонимических, орфоэпических. 77,8% учителей указали в анкетировании, что опираются в основном на орфографические словари.

В экспериментальных классах учителями и практикантами стал часто использоваться фразеологический словарь, что способствовало, как отметили в ходе анкетирования 72,0% школьников, пониманию ими переносного значения лексики.

Важными следует рассматривать, и приёмы комментирования, обобщения, которые повышают уровень самостоятельности учащихся в восприятии, систематизации информации. Нередко учителя в целях экономии учебного времени в процессе работы над алгоритмами, таблицами, памятками не привлекают учащихся к анализу предлагаемой информации.

На уроках русского языка это ведёт, например, к следующему: затрудняются выделять главные и второстепенные языковые понятия в работе над лингвистической информацией. С этой целью в ходе эксперимента мы использовали указанный приём на многих уроках: «выскажи предположение», «сопоставь и сделай вывод», «прокомментируй в краткой форме», «представь новую информацию в стихотворной форме».

Значительный потенциал заложен в справочной литературе разных жанров. На наш взгляд, совершенствованию информационной культуры учащихся помогает приём обращения к разнообразным справочникам для детей и юношества, к научно-популярным изданиям, детской литературной периодике, энциклопедиям. Это подтвердили и практиканты колледжа – 66,7%, которые включали данный приём в структуру пробных уроков и указали его несомненную ценность.

Вызвал интерес обучающихся и следующий приём: подготовка самостоятельной авторской информации, особенно на уроках «Человек и мир», при знакомстве с биографиями писателей на уроках литературного, внеклассного чтения: 75% (21 чел.) в экспериментальном классе опрошенных отметили его в анкетировании.

Работа в экспериментальных классах на формирующем и контрольном этапах продемонстрировала, что обучающиеся овладевают умениями в интерпретации информации, если они мотивированы, нацелены учителем, задания представлены в интересной форме. Причём обращается внимание на жанровые особенности информации, её структурированность, отличительные особенности учебно-научных текстов, художественных, публицистических, их языковых средств, сфер применения.

Детальная работа учителя в этом плане поможет учащимся с первого представления информации понять тему текста, его смысловые части. В чём мы и убедились, наблюдая динамику в экспериментальных классах – 44%: на констатирующем этапе смысл предложенной новой учебно-научной информации по русскому языку смогли определить только 32% (16 чел.) учащихся.

На заключительном этапе исследования с данным заданием успешно справились 76% (38 чел. из 50). На основе чего мы пришли к выводу, что формирование и развитие информационно-интеллектуальных умений учащихся должно базироваться на системном подходе, обеспечивающем универсальность учебных действий.

Учитель должен чётко представлять комплексность умений учащихся:

- самостоятельность в оценке потребности в определённой дополнительной информации;
- определение возможных источников информации и путей её поиска;
- выявление информации в электронных средствах, разнообразных словарях, справочниках, энциклопедических изданиях;
- развитие способности в определении темы, главной мысли текста;
- составление алгоритма действий в связи с выводами;
- построение соответствующего речевого высказывания;
- создание авторского информационного объекта при необходимости.

В формировании комплекса указанных умений может быть использован и приём разных видов чтения: *чтение ознакомительное, изучающее, поисковое*. Для указанного приёма удачны уроки литературного чтения, так как они предоставляют широкие возможности для работы с текстами.

Таким образом, можем отметить, что информационная грамотность выступает эффективным средством достижения обучающимися качественных личностных результатов, совершенствования предметных знаний.

Комплексность действий педагога по включению в практику работы разнообразных приёмов по развитию умений информационно-интеллектуального характера обеспечивает информационную компетентность младших школьников, повышает их познавательную активность.

Список цитированных источников:

1. 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.
2. Горлова, Н.А. Единый подход к формированию универсальных способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н.А. Горлова // Перспективы исследования современных проблем педагогики. Коллективная монография. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – С.119–133.
3. Горлова, Н.А. Современные дети и педагогические стратегии их развития / Н.А. Горлова // Современные тенденции развития начального и эстетического воспитания: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. под общ. ред. С.П. Чумаковой. – Могилёв: МГУ имени А.А. Кулешова, 2019. – С. 3–5.
4. Храмова, Е.Ю. Диагностика сформированности умений работать с учебно-научным текстом у младших школьников / Е.Ю. Храмова // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 7. – С. 245–254.
5. Трафимова, Г.В. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2017. – 156 с.

ДАНИЧ ОКСАНА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ТРУД» КАК ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРА В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Воспитание детей младшего школьного возраста осуществляется в русле приоритетных направлений развития образовательной системы Республики Беларусь. Главной целью обучения и воспитания является формирование и развитие личности, обладающей необходимыми компетенциями и нравственными качествами, которые необходимы для эффективного образования и самообразования в целях гармоничного взаимодействия с обществом и государством. Безусловно актуальными будут исследования, направленные на разработку научно-методического обеспечения образовательного процесса обозначенной направленности. Цель данной работы – представить одно из возможных направлений в решении задач обучения и воспитания гармонично развитой личности младшего школьника.

Анализ учебно-методического обеспечения образовательного процесса в начальных классах показал недостаточное присутствие материала, должным образом структурированного с целью эффективного формирования и развития важнейших нравственных качеств: честности, трудолюбия, порядочности, доброты и мн. др. Приоритет отдан предметным знаниям, что, в целом, оправдано дефицитом учебного времени и требованиями нормативной документации. Учебные пособия перегружены заданиями, которые, несомненно, важны для образовательного процесса, но имеют недостаточно выраженную воспитательную направленность и слабо ориентированы на развитие функциональной грамотности как совершенно необходимой для успешной жизнедеятельности в целом [1].

Нам представляется необходимым предложить педагогам и родителям учебно-методическое пособие, которое сможет стать средством как воспитания младшего школьника в системе принятых в обществе нравственно-ценностных ориентиров, так и формирования важнейших умений и навыков как компонентов функциональной грамотности. Таким средством может служить межпредметный учебный словарь лингвокультурной грамотности, в котором представлены основные константы культуры в целом: важнейшие реалии, составляющие объем фоновых знаний, символы, оказывающие непосредственное влияние на развитие языковой личности, ценностные ориентиры, позволяющие воспитывать личность в соответствии с общественными нормами [2]. Предлагаемый материал сопровождается комплексом практических заданий, направленных на одновременное формирование и развитие важнейших метапредметных умений как составляющих функциональной грамотности: стратегий смыслового чтения, продуктивной коммуникации и кооперации, исследовательских навыков, творческих умений и др.

В качестве иллюстрации к вышесказанному приведем пример словарной статьи, посвященной репрезентации важнейшего в формировании личности младшего школьника ценностного ориентира – труда.



ТРУД

*Все в мире создано трудом:
Компьютер, книги, даже дом.
Ведь очень важен труд на свете,
Об этом знать должны и дети!*

Дорогой друг, настало время познакомиться с одним из самых-самых важных понятий для человека – с понятием **труда**. Что же такое труд? Если мы обратимся к толковому словарю Сергея Ивановича Ожегова (ударение

в его фамилии принято ставить на 1-й слог), то увидим, что у этого слова несколько значений, т.е. оно многозначное. Назовем самые важные из них.

1. ТРУД (бел. праца, труд) – это: 1) целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей (в этом случае мы говорим *умственный труд, физический труд и др.*);

2) работа, занятие (обычно это *тяжёлый труд, ежедневный труд, оплатить труд*);

3) усилие, направленное к достижению чего-либо (говорим *взял на себя труд сделать что-нибудь, с трудом уговорил кого-нибудь.*);

Мы видим, что труд является обязательной частью практически любого момента жизни человека, в том числе и маленького: умываться по утрам – труд, одеваться, завтракать, идти в школу – тоже требует усилий. А уж учеба... Хорошие отметки получишь только за крепкие знания, а они сами по себе не появляются! Даже игра – труд, ведь во что и как играть – еще придумать надо, а это также умственная работа, которая бывает потяжелее физической.

Каждый человек, чтобы что-то иметь, должен это заработать, потрудиться, приложить усилия: хорошая учеба обеспечит хорошее образование, образование – профессию, о которой мечтаешь. Любимая работа – это счастье, а счастливый человек делает счастливыми окружающих. Путь к любой мечте всегда лежит через труд, и только то, что требовало усилий, будет по-настоящему ценным. Труд делает человека свободным, потому что можно стать таким, каким хочешь, иметь то, о чем мечтаешь, жить так, как планировал. Труд делает человека сильным, уверенным в себе, уважающим себя. В руках трудолюбивого человека его будущее!



– Какое из значений многозначного слова «труд» вам было неизвестным?

– Знаете ли вы еще какие-нибудь значения этого слова? Проиллюстрируйте примерами.

– Согласны ли вы, что труд является основой всей жизни человека? Почему?

2. Представление о роли труда в их жизни можно увидеть **в пословицах**

и поговорках:

Где труд, там и правда; Терпенье и труд все перетрут; Маленькое дело лучше большого безделья; Кто не работает, тот не ест; Рукам работа – душе праздник; Скучен день до вечера, коли делать нечего; Человек от лени болеет, а от труда здоровеет; Хочешь есть калачи – не сиди на печи; Над чем стараешься, тому и порадуешься; Труд всегда дает, а лень – берет; Дзе гультай ходзіць, там зямля не родзіць; Выходзь на поле з расой, дык будзеш з ядой; Не чакай з неба дараванага хлеба; З рамяством дружыць – у жыцці не тужыць.



– Какие из этих пословиц о труде вам неизвестны?

– Какая из пословиц наиболее точно отражает ваше отношение к труду и его значению в жизни человека?

– Восстановите пропуски в следующих пословицах:

Делу – время, а ___ – час; Без труда не вынешь и ___ из пруда; Глаза боятся, а ___ делают; Дело ___ боится; Кончил ___ – гуляй смело; У гультая і страху цячэ, і печ не ___; Чалавек без працы, што ___ без крылаў.

3. В русском языке существует много фразеологизмов, посвященных труду и безделью. Вот некоторые из них: *работать в поте лица, семь потов сошло, работать спустя рукава, гнуться в три погибели, бить баклуши, работать засучив рукава, плевать в потолок, не за страх, а за совесть, чужими руками жар загребать, добывать потом и кровью, палец и палец не ударить, от темна до темна; агінацца ў цяньках; працаваць ад світання да змяркання.*



– Значение каких фразеологизмов вам непонятно? Найдите ответ в специальном фразеологическом словаре.

– Каких фразеологизмов в этом списке больше: о труде или о лени? Используя самостоятельно подобранные примеры, сделайте их количество равным.

– Как вы понимаете смысл фразеологизма (*работать*) *не за страх, а за совесть*?

4. Слово «труд» может вызывать следующие ассоциации: *работа; человека; трудиться; учёба; урок; трудолюбивый; в школе, помощь, учиться, хороший.*



– Какую ассоциацию со словом «труд» предложите вы?

– Есть ли это слово-реакция в предложенном списке?

– Как вы думаете, первыми в списке расположены самые распространенные слова-реакции или наоборот? Почему вы так решили?



5. От слова «труд» можно образовать слова *трудоустрой, трудный, трудиться* и др.
- Что обозначают образованные слова?
 - С какими словами сочетается слово «трудный»? Выберите из списка: *день, дом, путь, вопрос, хлеб, учебник, рюкзак, решение, урок, ребенок*.
 - Какие еще слова можно образовать? Можно ли образовать еще какое-нибудь существительное?

6. Писатели о труде.

Василий Сухомлинский

Дырявое ведро

Один раз в неделю третьеклассники приходили вечером в школу с ведрами. Они поливали маленькие дубки, которые росли довольно далеко от школы – метров за триста.

Приходил и Николай Лежебока. Очень не хотелось ему работать. Несет Николай ведро с водой и всю дорогу от колодца и до дубков думает: «Зачем я на свет родился? Разве для того, чтобы это ведро носить?» Когда приближался день работы, Николай с самого утра думал: «Хотя бы сегодня дождь пошел».

Но дождя не было. Николай стал думать: «Как бы облегчить работу?» И придумал: пробил гвоздиком дырочку на дне ведра.

Набирает Николай полное ведро, но пока донесет – воды на дне – стакан остается. Легко стало Лежебоке.

Однажды к зеленым дубкам пришел дед Матвей – старый солдат. Все в селе уважали деда Матвея: за подвиги на фронте награжден он был тремя орденами.

Увидел дед Матвей, что Николай обманывает товарищей, а никто не видит обмана. Подошел к Николаю, когда мальчик выливал под дубок стакан воды, положил ему руку на плечо и говорит:

– Выверни карманы.

Вывернул Николай карманы в штанах и смотрит с удивлением на деда. И мальчики смотрят, и жоатая.

Взял дед Матвей у Николая тот же гвоздик и провертел в кармане дырку. Потом и в другом кармане дырку сделал. Вынул из своего мешка две горсти желудей, положил в карманы Николаю и говорит:

– Это не желуди, а патроны. И ты идешь не воду набирать, а по врагу стрелять, потому что – война. Враг вон за тем забором. Подойди, мальчик, к забору, и вынимай там патроны из карманов.

Наклонив голову, Николай сделал шаг, другой, третий. Желуди все высыпались. Пока дошел до забора, не осталось в карманах ни одного.



– Подумайте, каким человеком может стать Николай, – сказал дед Матвей и пошел своей дорогой.

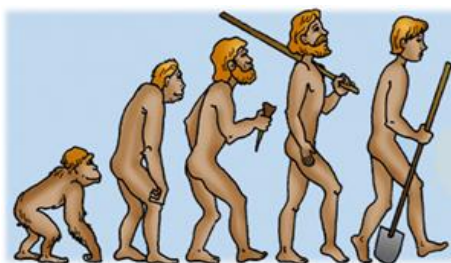
Дети стояли, опустив головы. Они думали.

– О чем этот рассказ?

– Почему дети опустили головы?

– Как вы думаете, сможет ли этот случай чему-нибудь научить Николая? А вас?

7. Обобщающие задания:



1. Рассмотрите рисунок. Что, по-вашему, на нем изображено?

А) Этапы развития человека.

Б) Лопата – самый удобный для ходьбы инструмент.

В) Обезьяна может стать человеком.

Г) Инструменты, которыми пользовались люди в процессе своего развития.

Д) Правильная осанка – это красиво.

Почему вы так решили? Обоснуйте свой ответ.

2. Какими, по вашему мнению, качествами обладает человек, который привык все добывать своим трудом? Выберите из предложенного списка три самых важных лично для вас:

Ответственность, доброта, находчивость, аккуратность, терпеливость, заботливость, ум, настойчивость, внимательность, любознательность.

3. Докажите, что привычка к труду дает возможность добиться главного в жизни – уважения окружающих и уважения к самому себе.

Внимание педагога к формированию качеств, присущих культурно грамотной личности, должно стать приоритетным в его деятельности. Видимые перекосы в образовательном процессе в сторону развития формальных, «машинных» умений, насаждаемых всевозможными тестами, уже оказывают медвежью услугу нашим школьникам: эмоциональная, культурная, коммуникативная глухота, трансформированные ценности, цифровой аутизм и другие деструктивные проявления. Как нам кажется, комплексная работа над развитием культурной грамотности, предлагаемая нашим словарем, поможет нивелировать последствия цифровизации образования, благодаря общим фоновым культурным знаниям и ценностным ориентациям, сократит разрыв между поколениями и внесет свой вклад в формирование младшего школьника, готового к самореализации в соответствии с запросами общества.

Список цитированных источников:

1. Гулецкая, Е.А. Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты / Е.А. Гулецкая, Т.А. Ковальчук // Весн. адукацыі. – 2021. – № 10. – С. 36–45.
2. Данич, О.В. Региональные культурные реалии как средство формирования культурной грамотности младших школьников / О.В. Данич, Н.В. Крицкая // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXV(73) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 11 марта 2021 г. / Витеб. гос ун-т; ред. кол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 517–519.

КРИЦКАЯ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УРБАН ЕЛЕНА ПЕТРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска имени В.З. Хоружей»

СИСТЕМА МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Использование мнемотехники становится актуальным в наши дни. Основная тайна мнемотехники очень проста и хорошо известна. Если человек в своем воображении объединяет несколько визуальных образов, мозг фиксирует эти отношения. В дальнейшем, упоминая об одном из образов этой ассоциации, мозг воспроизводит все ранее связанные образы. Мнемотехнические методы работают путем переноса информации на изображения. Приемы мнемотехники постепенно осваиваются, приведем некоторые из них.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, связанный с его приходом в школу. Происходит развитие социального опыта в процессе образовательной деятельности. Источником социального опыта детей являются: их собственные действия в различных жизненных ситуациях, и переживание этих ситуаций, рефлексия (логическое понимание) над действиями других людей и их опыт, содержащихся в произведениях литературы, картин, фильмов [5, с. 9]. Цель исследования: рассмотреть систему мнемотехнических приемов при обучении русскому языку младших школьников

Одним из эффективных методов обучения языку является использование педагогом мнемотехники, позволяющей при помощи специальных приемов и способов, облегчить запоминание нужной информации и увеличить общий объем памяти у школьников путем образования ассоциативных связей; замены абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление; связать объекты с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания [1].

Цель работы с мнемотехниками:

- развивать различные виды памяти у детей младшего школьного возраста (зрительную и слуховую память);
- научить детей управлять своей памятью, увеличивать ее объем, используя приемы мнемотехники;
- развитие речи;
- преобразование абстрактных символов в образы (перекодирование информации);
- развитие основных психических процессов-памяти, внимания, образного мышления.

Ассоциативное мышление – это процесс, при котором в голове у человека возникают различные образы, связанные с конкретной ситуацией или символом. При этом мышлении возникают различные образы в памяти человека. Эти образы для каждого индивидуальны. Они порождаются подсознанием. Ассоциации возникают одна за другой, и возникает цепочка индивидуальна для каждого человека. Особенность мышления в том, что если первоисточник был единым для всех, то цепочка возникших ассоциаций будет неповторима.

Именно ассоциативное мышление является основой творческого процесса, происходящего в голове человека. Данное мышление присуще всем, оно не зависит от возраста, пола или других факторов. У детей ассоциативное мышление не вызывает никаких трудностей. С раннего возраста в игре, они наделяют предмет нужными свойствами. Детская фантазия не имеет границ, иногда цепочки ассоциаций у детей совершенно не понятны взрослому человеку, но для ребенка будут являться чем-то простым и обычным.

Мнемотехника – это система внутреннего листа, которая позволяет последовательно записывать информацию в мозг, преобразованную в комбинации визуальных изображений [2, с. 5].

Современная мнемотехника существенно отличается от других типов наличием теоретической основы. Многие мнемотехнические методы на нынешнем этапе завершаются и объединяются в одну общую систему, соответствующую решению некоторых проблем [3].

Очень важно не просто использовать искусственные приемы мнемотехники, обладающие вспомогательным значением, а также формировать логически обоснованные, осмысленные взаимосвязи, образующиеся внутри запоминающихся образов, но и между запоминающейся информацией и чем-либо давно уже известным.

Важным аспектом в создании цепочки ассоциаций – это яркий, красочный образ. Чем насыщеннее воображение, тем легче образуются связи. Ассоциация должны быть нестандартными, необычными, курьезными, экспрессивными, непредсказуемыми, абсурдными, новыми. Целью способа «Техника размещения» является создание упорядоченных ассоциаций между определенным местом и рядом слов, которые требуется запомнить. Новые слова нужно привязать к хорошо известным образам по дороге домой, к предметам мебели в квартире. Например, необходимо выучить словарные слова. Необходимо мысленно выделить каждому из слов место на неподвижных предметах на знакомой территории (дом, улица, класс), а после отправиться на «прогулку» по маршруту и запоминать слова.

Для того чтобы запомнить целый ряд слов, нужно выстроить их в упорядоченную ассоциативную цепочку, состоящую из нелепых слов. Привязывание слова или фразы к жесту, движению. Очень легко запоминаются слова по теме, если произносить предложения и одновременно сопровождать их жестами.

Важно разграничивать каналы восприятия и запоминания информация. Так, для активизации мыслительных процессов с упором на учащихся с кинетическим типом восприятия используются грамматические карточки, которые предназначены для обучения грамматической речи. В качестве физической паузы-разминки возможно применение кинетического метода. Целью этого метода является запоминание слов посредством создания ассоциативных цепочек, сопоставляемых с жестами.

Начинать работу с детьми любого возраста необходимо со знакомства с символами. На начальном этапе учитель предлагает и объясняет детям значение символов. Первоклассникам лучше предлагать картинки понятные для их восприятия, постепенно заменяя их схематичными, контурными рисунками предметов: елочка (какая?) колючая (рис. 1).

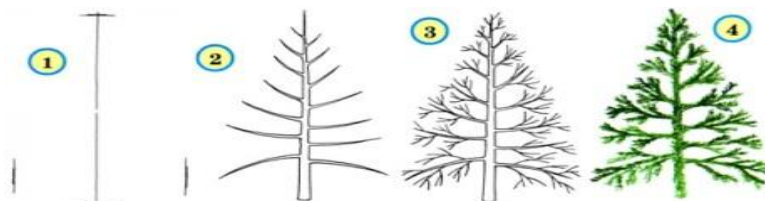


Рисунок 1 – Ёлочка

В старшем возрасте, когда дети научатся хорошо мыслить образно, можно будет подключать их к работе над символами, работа с мнемоквадратами.

Важно учитывать соответствие и частоту использования на уроках мнемотехники, в противном случае она может потерять эффект новизны и яркость эмоционального воздействия.

Приведем разработанную систему мнемотехнических приемов, которые направлены на формирование орфографических и орфоэпических навыков – звуковые приемы («споем слово», «рифмы»). Также на развитие логического мышления, запоминания правил, развитие и активизация словаря и познавательной деятельности учащихся.

Графический прием.

Целью «Графического приема» является создание условий запоминания правильности написания словарного слова (рис. 2).



Рисунок 2 – Графический приём запоминания

«Копилка слов» развивает и активизирует словарь при помощи мнемоквадратов. Дети «собирают новые слова в копилку»: рисуют или обозначают при помощи знаков, новые, придуманные, принесенные из дома, услышанные и другие слова. Детям предлагается вспомнить слова, которые они положили в копилку слов и составить с ними предложения или рассказы. Дополнительно можно проводить дидактические игры для развития мышления, внимания и активизации словаря.

«Метод трансформации» (преобразования) развивает не только память, но и логическое мышление и основывается на умении определять причинно-следственные связи. Слова, как бы вытекают одно из другого, между ними существует нечто общее, то, что их связывает.

Задачи педагога:

- объяснить, что если слова дружат и «ходят парами», то их запоминать не надо. Они сами о себе напоминают. Как только появляется одно слово – другое тут же всплывает;
- прослушать объяснение связи слов в каждой паре;
- изменить правила можно, предложив вспомнить не первое, а второе слово из пары; вспомнить пары слов самостоятельно.

Например:

Дятел – елка (дятел сидит на елке), коробочка – палка (коробочка стоит на полке), осел – козел (домашние животные), волк – белка (дикие животные), стол – стул (на стуле сидят за столом), укол – игла (иглой можно уколотся), вилка – колбаса (колбасу едят вилкой), футбол – гол (в футболе забивают гол), роза – ваза (роза стоит в вазе).

Метод «Мнемотаблица» развивает умение понимать и рассказывать текст с помощью графической аналогии.

Работа с мнемотаблицей проходит в несколько этапов:

I этап. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

II этап. Осуществление перекодирования информации (преобразование из абстрактных символов в образы).

III этап. Пересказ с опорой на символы (образы), происходит отработка методов запоминания.

IV этап. Графическая зарисовка мнемотаблицы.

V этап. Каждая таблица может быть воспроизведена ребенком при ее показе.

Чтобы мнемотаблица, как наглядно-практическое средство познания, выполняла свою функцию, она должна соответствовать ряду требований: четко отражать основные свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью: быть простой для восприятия и доступной для воспроизведения и действий с ней, соответствовать уровню развития детей.

С помощью мнемотаблиц дети учатся составлять рассказы, пересказывать литературные произведения, заучивать стихи, у детей появляется желание пересказывать тексты. У учащихся расширяется круг знаний об окружающем мире, учатся правильно оформлять свою мысль в виде предложения, увеличивается словарный запас. Как показывает практика, этот метод значительно

облегчает детям поиск и запоминание слов, предложений и текстов. Прикладной арсенал современной мнемотехники состоит из большого набора унифицированных приемов запоминания. Мнемотехника может активно включаться в процесс выработки орфографической зоркости на начальном этапе обучения в начальной школе [4, с. 163].

Таким образом, использование приемов мнемотехники в курсе обучения языку в начальной школе обеспечивает учащимся более легкое освоение программного материала и помогает создавать комфортную обстановку на уроке. Образовательный процесс, построенный с включением приемов мнемотехники, предупреждает перегрузки памяти, дает необходимые знания для саморазвития, способствует интеллектуализации памяти, разумному пониманию окружающего мира и своего места в нем.

Говоря о перспективах применения отобранных мнемотехнических приемов, следует подчеркнуть, что их использование возможно в рамках любой темы, любого учебно-методического комплекса по причине их универсальной природы. Единственная задача учителя-логично и последовательно использовать приемы в контексте темы урока.

Список цитированных источников:

1. Ераткина, В.В. Активизация самостоятельной работы над орфографией в начальной школе / В.В. Ераткина. – Рязань: РДПУ, 2005. – 212 с.
2. Казаренко, В.А. Учебник по мнемотехнике. Система запоминания / В.А. Казаренко. – М.: Иордана, 2017. – 115 с.
3. Казаринова, А.Ю. Возможности мнемотехники в развитии самообразовательной компетентности будущего учителя иностранного языка / А.Ю. Казаринова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. – М.: Буки-Вяди, 2013. – 135 с.
4. Крицкая, Н.В. Мнемотехника на уроках русского языка в начальной школе / Н.В. Крицкая // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб. науч. статей [по материалам междунар. науч.-практ. конф., Витебск, октябрь 2020 г.]: памяти профессора А.П. Орловой. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 160–164.
5. Мусс, Г.Н. Теория, методика и практика обучения младших школьников: учебно-методическое пособие / Г.Н. Мусс, М.Э. Шарычева. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2018. – 65 с.

ЛЕВЧУК ЗОЯ КЛИМЕНТЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ЧИСЕЛ И АРИФМЕТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема практико-ориентированного обучения студентов на базе филиалов кафедр в последние годы приобретает все большую актуальность. Различные аспекты организации учебного процесса в целях профессионально-педагогической подготовки студентов нашли свое отражение в работах ученых Белорусского государственного университета О.Л. Жук, С.Н. Сиренко, В.В. Чечет, С.Н. Захарова и др. Цель статьи – охарактеризовать возможности изучения раздела программы по математике для начальных классов «Методика изучения нумерации целых неотрицательных чисел» на базе филиала кафедры дошкольного и начального образования.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности требует тесной связи теоретической и практической системы организации учебной деятельности. Большое значение в этом отношении имеет возможность организации учебного процесса с использованием как аудиторного фонда высшего учебного заведения, так и базы филиалов кафедр в общеобразовательных школах.

В целях совершенствования организации учебного процесса на базе филиала кафедры дошкольного и начального образования педагогического факультета Витебского государственного университета имени П.М. Машерова в средней школе № 31 г. Витебска нами разработано специальное содержание учебной деятельности студентов.

Методическая подготовка будущих учителей начальных классов включает изучение раздела типовой учебной программы 2022 года «Методика формирования у учащихся понятия целого неотрицательного числа». Первой темой этого раздела является тема «Подготовительный период к изучению чисел и арифметических действий». Лекционный материал по данной теме

студенты изучают в аудиторных условиях педагогического факультета, а практические занятия проводятся в филиале кафедры дошкольного и начального образования. Студенты при ознакомлении с первым классом начинают с выявления знаний учащихся. Для этого они работают по следующему алгоритму. Сначала определяют умение учеников называть числа в прямом и обратном порядке и в каких пределах. Для этого ученикам предлагается назвать числа в пределах первого, а затем – второго десятка. Далее ученики считают кубики или другие средства обучения – счетные палочки, игрушки. Для проверки знания цифр ученики определяют цифры по карточкам, отгадывают загадки о цифрах, определяют цифры по характеристикам их начертания.

Большое значение в дальнейшей работе имеет соотнесение цифры, числа и соответствующего множества элементов. С этой целью предлагается красочное наборное полотно – изображение озера с прорезями, в которые вставляются предметные картинки лилий, на которые садятся стрекозы. Ученики определяют количество лилий, количество стрекоз и выставляют карточки с соответствующими цифрами.

Затем на этом же наглядном материале сравнивают множества с помощью поиска ответа на вопрос: «Хватит ли стрекозам лилий?».

Владение понятиями: «столько же», «больше», «меньше», «столько сколько» определяется через выполнение заданий на сравнение множеств геометрических фигур, различных по форме, размеру, цвету. В результате такой работы студенты заполняют таблицу в дневнике педагогических наблюдений для дальнейшей работы на практических занятиях. В эту таблицу заносится следующая информация: № п/п, Ф. И. ученика. Знание последовательности чисел. Умение считать предметы. Знание цифр. Умение соотносить количество, число и цифру. Умение сравнивать и уравнивать различные множества. Сформированность временных, пространственных и количественных представлений учеников.

На следующем этапе студенты разрабатывают игры-задания, формирующие у учащихся операционную сторону математического мышления учеников. Приведем примеры игровых заданий, составленных студентами на основе изучения педагогических исследований А.А.Столяра [4, с. 187].

Следует отметить, что наиболее целесообразно применение подобранного игрового материала во время педагогической практики студентов 3-го курса «Первые дни ребенка в школе». Так как в дошкольных учреждениях основным видом деятельности является игра, то в начале обучения в 1-м классе дети продолжают играть, не замечая того, что идет процесс формирования мыслительной деятельности, в процессе которой ученики переходят от внешних действий с предметами к умственным действиям над свойствами этих предметов. Большая вариативность условий игрового материала позволяет применять подобранные игры во всех начальных классах.

Авторский коллектив под руководством А.А. Столяра разработал универсальное множество «Фигуры», которое состоит из следующих элементов – 24-х геометрических фигур: четыре формы – круг, квадрат, треугольник, прямоугольник; три цвета – красный, желтый, зеленый, два размера – большой, маленький. Каждая фигура – носитель трех важных свойств: формы, цвета, величины. В соответствии с этими характеристиками название фигуры состоит из названия этих трех свойств. Например, треугольник зеленый большой и т.д.

Приведем пример организации классификационной деятельности с использованием универсального множества геометрических фигур в процессе игры «Математическое дерево» (рис. 1).

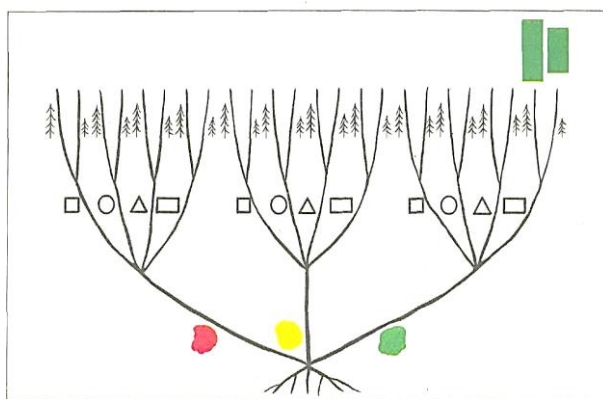


Рисунок 1 – Математическое дерево

Правила игры. На рисунке изображено дерево, на котором должны «вырасти» фигуры. Чтобы узнать на какой ветви какая «вырастет» фигура, возьмем, например, зеленый маленький прямоугольник и начнем двигать его от корня дерева вверх по веткам. Следуя указателю цвета, мы должны двигать фигуру по правой ветви. Дошли до разветвления. По какой ветви двигаться дальше? По левой, у которой изображен прямоугольник. Дошли до следующего разветвления. Дальше елочки показывают, что по левой веточке должна продвигаться большая фигура, а по правой – маленькая. Значит, мы пойдем по правой веточке. Здесь и должен «вырасти» маленький зеленый прямоугольник. Также поступаем с остальными фигурами.

Аналогичную классификационную деятельность можно организовать при изучении по центрам нумерации целых неотрицательных чисел.

Высокий уровень развития математического мышления выявляется у учащихся, которые сами находят основания для классификации фигур.

Одной из важных игр, формирующих операции: анализ, синтез, сравнение – является игра «Магазин» [1, с. 20]. Ученикам предлагается рассмотреть прилавки магазина (рис. 2):

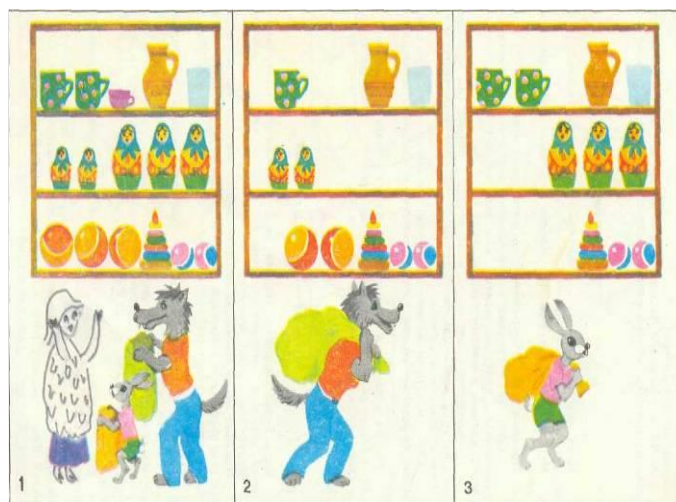


Рисунок 2 – Магазин

И ответить на вопросы: «Что купили серый волк и зайчик для новогодних подарков своим волчатам и зайчатам?».

Большое значение для формирования логических операций отрицания, конъюнкции, дизъюнкции имеют учебные задания с кругами Эйлера – игры с обручами [1, с. 46].

Рассмотрим организацию игры с двумя обручами (рис. 3):

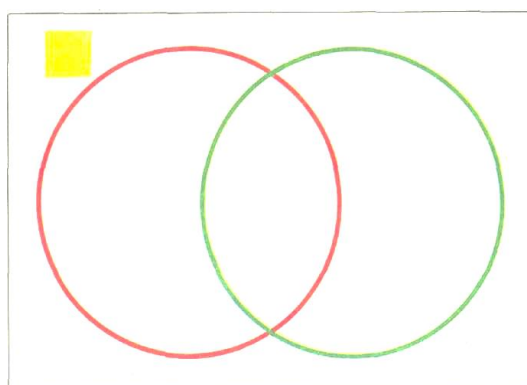


Рисунок 3 – Обручи

Игровой материал: 2 обруча и комплект «Фигуры». Игра имеет несколько этапов.

1. Перед началом игры необходимо выяснить, где находятся четыре области, определяемые на игровом листе двумя обручами. А именно: внутри обоих обручей; внутри красного,

но вне зеленого обруча; внутри зеленого, но вне красного обруча и вне обоих обручей (эти области можно обвести палочкой или заостренным концом карандаша).

2. Затем один из играющих называет правило игры. Например, расположить фигуры так, чтобы внутри красного обруча оказались все красные фигуры, а внутри зеленого – все круглые.

3. В соответствии с заданным правилом играющие выполняют ходы поочередно, причем каждым ходом кладут одну из имеющихся у них фигур на соответствующее место.

Вначале некоторые дети допускают ошибки. Например, начиная заполнять внутреннюю область зеленого обруча круглыми фигурами (кругами), они располагают все фигуры, в том числе и красные круги, вне красного обруча. Затем все остальные красные фигуры располагают внутри красного, но вне зеленого обруча. В результате общая часть двух обручей оказывается пустой. Другие дети сразу догадываются, что красные круги должны лежать внутри обоих обручей (внутри зеленого обруча – потому что круглые, внутри красного – потому что зеленые). Если ребенок не догадался в процессе первой подобной игры, подскажите и объясните ему. В дальнейшем он уже не будет затрудняться.

Таким образом, использование развивающих игр позволяет ученикам первого класса овладеть следующими приемами умственной деятельности: сравнением, анализом, синтезом, классификацией, систематизацией, алгоритмизацией, кодированием и декодированием информации. Эти приемы затем применяются при усвоении начального курса математики.

Список цитированных источников

1. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5–6 лет / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
2. Методика начального обучения математике: учеб. пособие для пед. ин-тов / под общ. ред. А.А. Столяра, В.Л. Дрозда. – Минск.: Выш. шк., 1988. – 254 с.
3. Практикум по методике начального обучения математике / В.Л. Дрозд [и др.]. – Минск.: Выш. шк. 1984. – 97 с.
4. Столяр, А.А. Педагогика математики. Курс лекций. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / А.А. Столяр. – Минск: Выш. шк., 1974. – 384с.

СЕРГЕЕВА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА

Российская Федерация, Псков, Псковский государственный университет

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Актуальность проблемы настоящего исследования определяется стратегическими направлениями модернизации российского образования, отраженными в Национальном проекте «Образование», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы и нацеленными, в частности, на создание условий для «понимающего усвоения» учащимися изучаемого содержания. Как показывает анализ школьной практики, в сознании большинства школьников существует противоречие между формой, знаком, в котором заключено математическое содержание, и самим содержанием, смыслом. Учащиеся запоминают систему «фраз о предмете», считая основным в математике правильные вычисления и преобразования. Однако этого недостаточно для достижения понимания школьниками смысла изучаемого факта, для формирования личности, стремящейся не только обладать энциклопедическими знаниями, но и понимать суть изучаемых процессов и явлений окружающего мира, увидеть необычное в обычном, для формирования личности, открытой для познания.

В силу сказанного целью статьи является теоретическое обоснование необходимости организации диалога на уроках математики в начальной школе как средства понимающего усвоения математического содержания младшими школьниками.

Основная точка зрения на понимание, существующая в психолого-педагогической литературе, трактует понимание как мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека. «Понимание – процесс нахождения существенных признаков и связей исследуемых предметов и явлений, вычленение их из массы несущественного, случайного на основе

анализа и синтеза, применения правил логического умозаключения, установления сходства и различия, причин, вызываемых появлением данных объектов и их развитие, сопоставления полученной информации с имеющимися знаниями» [1, с. 456]. Такая трактовка понятия «понимание» закономерно определяет один из путей достижения понимания школьниками изучаемого содержания через раскрытие совокупности существенных признаков понятий, установления их связей и взаимоотношений. В качестве критериев понимания авторы называют умение выделять существенные признаки понятия, устанавливать их связи, умение выделять объем понятия, т.е. множество объектов, задаваемое существенными признаками.

В связи с анализом возможности использования названного направления для достижения понимания младшими школьниками объектов содержательной математики подчеркнем следующее.

Во-первых, невозможно достижение учащимися понимания содержательной математики в начальной школе через раскрытие существенных свойств понятий, установления их связей: понятия содержательной математики (число, арифметические действия, отношения, величины) не определяются, существенные свойства понятий не выделяются, в реальном мире ребенка отсутствуют объекты, названные данными именами.

Во-вторых, как считает А.Р. Лурия, способность понимания внутреннего подтекста – это совершенно особая сторона психической деятельности, которая может не коррелировать со способностью к логическому мышлению.

Существует иная точка зрения на понимание как на процесс раскрытия смысла, как толкование содержания; как когнитивный процесс постижения смысла. С.С. Гусев и Г.Л. Тульчинский трактуют понимание как «процедуру осмысления – выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразование» [2, с. 22].

Традиционное истолкование понимания как постижения смысла, по мнению А.Л. Никифорова, приводит к противопоставлению «наук о природе» и «наук о духе» [3]. Он считает, что естествознание изучает явления природы, лишённые смысла, а общественные науки имеют дело с материалом, в который смысл вложен деятельностью человека. Преодоление противопоставления понимания в общественных науках и объяснения в естествознании связано с различными смысловыми оттенками слова «понять». «Понять» иногда означает «усвоить, постигнуть» смысл, а иногда – «придать смысл». Для естествознания, и, в частности, для формальной математики, важным является второе словоупотребление. Понять математическую формулу формальной математической теории – значит придать ей смысл, интерпретировать ее.

Понимание характеризуется нахождением взаимосвязей, которые способствуют формированию целостности знания: установление связей изучаемого с ранее изученным, установление связей в пределах одной темы, в пределах всего учебного курса. «Понять – значит обрести знание. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему. Но к этому сущность понимания не сводится: система, в которую включается новое знание, функциональна, действенна» [4, с. 25–26]. Установление школьниками в предметном содержании взаимосвязей, способствующих формированию целостного знания, рассматривается в методической литературе как один из путей достижения понимания изучаемого содержания.

Подлинное понимание невозможно без установления связей нового знания с личностным опытом человека. Все чужие идеи или чужое знание должны укорениться в почве личностного знания, стать частью нашего познавательного опыта. Понимание характеризуется адекватностью изучаемого объекта и сформированного в процессе обучения перцептивного образа. В частности, одной из причин непонятности и недоступности для школьников современных математических представлений называется отсутствие возможности представить их образно, «визуализировать». Такая трактовка понимания связана еще с одним из направлений создания условий для достижения понимания учащимися изучаемого содержания – создание образа, мысленной картины изучаемого.

Всякое познание субъекта переходит в его переживание, становится личностным переживанием мира. Для понимания чего-либо необходимы чувственные впечатления о предмете изучения, «ничего не может появиться в сознании, пока не появилось что-либо в ощущении. Потому что без этого внешнего впечатления нет предмета для понимания: нельзя понять что-либо, когда не знаешь, существует ли что-нибудь» [5, с. 30]. Данный аспект понимания так же важен для организации понимающего усвоения математики в связи с отсутствием в окружающем мире ребенка математических объектов как чувственно воспринимаемых предметов и необходимостью, в связи с этим, создания чувственных впечатлений об объектах понимания.

На этапе изучения понятий содержательной математики для организации понимающего усвоения математического содержания необходимо создавать диалоговые ситуации общения на уроке. Причем недостаточно использовать только традиционно применяемый в реальной школьной практике диалог «учитель – ученик». Необходимо организовать на уроке непосредственное общение учащихся, обмен учащимися своим субъективным опытом, в ходе которого ими постигаются внутренние связи, отношения исследуемых предметов, явлений, формируется система понятий, в которой элементы находятся в связях друг с другом и образуют целостность, единство, обладающее определенной иерархической структурой.

Использование диалога на этапе изучения содержательной математики представляется важным в связи со спецификой используемого при этом математического содержания – понятия содержательной математики не определяются, а разъясняется использование соответствующих терминов. Диалог на этом этапе позволяет выявить субъективный опыт ребенка употребления математических терминов в жизненных ситуациях, раскрыть связь математических понятий с явлениями и процессами реальной жизни. Употребление математических терминов в разнообразных контекстах является и показателем, и средством достижения понимания математики учащимися.

Для возникновения диалога важен характер вопросов учителя. Зачастую у учителя, ставящего своей целью «напичкать» ученика знаниями, умениями и навыками, преобладают закрытые вопросы, на которые ученики дают односложные ответы, вопросы репродуктивные, направленные на воспроизведение знаний, вопросы риторические, на которые вообще отвечать не нужно.

Для того, чтобы знание выступало как основа диалога, оно должно быть представлено как удивительное, парадоксальное, загадочное, стимулирующее творчество при его осмыслении. Поэтому понимание – не просто диалог, а столкновение «привычного» и «непривычного» [6]. Такие вопросы наиболее важны при изучении объектов содержательной математики: они выясняют, каков личный опыт ребенка, как школьное знание будет взаимодействовать с опытом осмысления реальных ситуаций, накопленным до школы.

Рассмотрим возможные вопросы, направленные на достижение понимания учащимися изучаемого содержания, на примере изучения длины.

Ситуация измерения длины в начальной школе связана с двигательным образом – процессом откладывания мерок, «прошагивания» мерок вдоль измеряемого отрезка, наглядным образом – изображением отрезка с нанесенными метками. «Высвобождению» смысла термина «измерение длины» из анализа учебной ситуации способствует осмысление вопросов в ходе диалога при анализе реальной ситуации измерения длины с помощью мерок.

- С каким действием связан процесс измерения длины отрезка с помощью мерки?
- Измерь длину парты с помощью мерки. Что надо сделать, если мерка маленькая для измерения длины парты?
- Почему при измерении длины получились разные результаты измерения? Поймут ли вас, если вы сообщите только число – результат измерения длины парты?
- Что «изобрели» люди, чтобы можно было сообщать результаты измерения длины, и чтобы эти результаты были всем понятны?
- Изменяется ли длина при изменении мерки? Если нет – то почему изменяется число – результат измерения длины? Изменяется ли длина при изменении положения отрезка, при его перемещении в пространстве?
- Есть ли общепринятые единицы длины? Зачем они нужны?
- Как вы думаете, зачем нужны несколько общепринятых единиц?
- В каких случаях может появиться необходимость в переводе значения длины из одних единиц в другие?
- Можно ли длину отрезка измерить в единицах измерения времени? Можно ли сравнить длины отрезков, например, расстояний между пунктами, имея часы?
- Существуют ли предметы, длины которых нельзя измерить?
- Как измерение длины отрезка связано со счетом?
- От чего зависит сложность, трудность процедуры измерения длины?
- Что мы измеряем – длину отрезка или отрезок?
- Что является единицей длины – единичная длина или единичный отрезок?

– Можно ли складывать длины? Что мы складываем в этом случае – длины, или числа, или отрезки?

– Какие линии труднее сравнивать по длине – кривые или прямые? Как измерить длину кривой линии?

– Обладают ли реальные тела длиной? Можем ли мы ее измерить? Будет ли она постоянной?

– Можем ли мы длиной измерять другие величины? (Например, время, массу)

Пробудить вопросительную активность, готовность удивиться чему-либо в тексте помогают техники, которые М.Г. Ермолаева назвала «Техника репейника» и «Техника марсианина». «Техника репейника» предполагает вопросы ко всему, что есть в тексте. Точно репейник, ученик цепляется ко всему, удивляясь и задумываясь. «Техника марсианина» позволяет сформулировать гипотезы, предположения о понимании тех намеков, которые только угадываются в тексте. Это то, что считается понятным всем, но не марсианину [7].

1. «Два велосипедиста одновременно выехали из пункта А в одном направлении. Через некоторое время один из велосипедистов оказался впереди другого».

Осмыслению представленных зависимостей, подготовке к переводу содержания на математический язык способствуют вопросы: что является следствием того, что один из велосипедистов оказался впереди другого? (Он прошел больший путь за то же время). Что могло послужить причиной этого? Если оба велосипедиста не делали остановок, кто из них двигался быстрее, кто медленнее? Какая величина по-разному изменяется во времени при движении велосипедистов? У кого из них скорость больше, у кого – меньше? Что показывает скорость? (Скорость характеризует изменение некоторой величины – длины пройденного пути – во времени).

2. «Велосипедист выехал из пункта А в пункт В. Через некоторое время вслед за ним был послан второй велосипедист, который догнал первого в пункте В».

Что значит тот факт, что второй велосипедист догнал первого? Что явилось следствием того, что второй велосипедист вышел позже? Кто из них двигался быстрее, кто – медленнее? У какого велосипедиста скорость больше? (Сравнение скоростей происходит за счет сравнения промежутков времени, за которые велосипедисты прошли одинаковый путь.) Что показывает скорость? Мог ли второй велосипедист догнать первого при условии, что он двигался медленнее? Можно ли утверждать, что велосипедист, который раньше пришел к цели, имел в пути большую скорость?

3. Рассмотрим равенство « $4/8 = 2/4$ ». Достижению понимания смысла данного равенства способствуют следующие вопросы: что обозначает данная запись? Как Вы понимаете, что две дроби равны? Могут ли быть равны разные числа? Или это одно число? Почему в правой и левой части равенства стоят разные записи? Что обозначает каждая запись? Как можно доказать верность данного равенства?

Такие вопросы «заставляют» учащихся задуматься над смыслом самых простых, с их точки зрения, математических записей, терминов, увидеть за строчкой математических символов, за строкой учебника математики отрезок реальной или математической действительности. Вопросы «провоцируют» учеников на размышление, привлекают жизненный опыт ребенка, приводят к личностным переживаниям мира, они направлены на осмысление важных вопросов математики, способствуют достижению учащимися понимания изучаемых математических фактов.

Список цитированных источников:

1. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 721 с.
2. Гусев, С.С. Проблема понимания в философии. Философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Изд.-во политической литературы, 1985. – 192с.
3. Никифоров, А.Л. Семантическая концепция понимания / А.Л. Никифоров // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 4–18.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 336с.
5. Розанов, В.В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания / В.В. Розанов. – СПб.: Наука, 1994. – 539 с.
6. Брудный, А.А. Понимание и текст / А.А. Брудный // Загадка человеческого понимания. – М., 1991. – С. 114–128.
7. Сергеева, Л.А. Диалог как средство раскрытия специфики языка содержательной математики / Л.А. Сергеева // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза. – Череповец, 2016. – С. 232–238.

ФУНТИКОВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УРБАН АННА ПЕТРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Средняя школа № 29 г. Витебска имени В.В. Пименова»

КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ: СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В настоящее время современный мир характеризуется стремительными темпами модернизации техники и науки, происходит постоянное обновление научных знаний, причем как открытие чего-либо нового, так и полностью опровержение устаревших научных знаний. Для современного человека непрерывное образование становится обязательным условием, а также существенной необходимостью.

В связи с этим первостепенной целью общеобразовательной школы становится не передача суммы знаний, а всестороннее развитие личности учащегося, способного эффективно действовать в любой новой или нестандартной ситуации. Развитие личности учащихся происходит посредством формирования универсальных учебных действий. Формирования универсальных учебных действий является основной задачей современного образования. Цель статьи – раскрыть сущность и основные структурные компоненты коммуникативных универсальных учебных действий.

Концепция формирования универсальных учебных действий представлена методологической основой, создание которой является основой системно-деятельностного подхода.

В отечественной литературе системно-деятельностный подход образования сложился в конце 1980-х годов и был изложен в научных трудах педагогов и психологов Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого М.Н. Скаткина, В.Д. Шадрикова, и др. Опираясь на этот подход, основным элементом работы учащихся становится освоение учебно-исследовательского, поисково-творческого, конструкторского и других видов деятельности. При этом учитываются индивидуальные, психофизические, возрастные особенности учащихся. Результатом системно-деятельностного подхода в образовании является сформированность у ученика универсальных учебных действий как основы развития многогранной и гармоничной личности.

А.Г. Асмолов определяет понятие «универсальные учебные действия» как способность к становлению и развитию в процессе сознательного и деятельного овладения нового социального опыта; совокупность действий младшего школьника, осуществляющих самостоятельное усвоение новых знаний, развитие различных умений [1, с. 27].

Универсальные учебные действия – это разносторонние и полифункциональные обучающие действия комплексного характера, необходимые для достижения не только образовательных, но и социальных целей.

Т.В. Василенко под «универсальными учебными действиями» предполагает следующее – это неизменная основа таких процессов, как воспитание и обучение. Если ученик приобретает универсальные учебные действия, то это способствует развитию умения усваивать новые знания, умения, компетенции, в том числе, умение учиться. В свою очередь умение учиться – это качественный показатель роста эффективности усвоения детьми предметных знаний, развития умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного нравственного выбора [2].

Если учащийся достигает умения учиться, то он в полной мере может освоить структурные компоненты учебной деятельности.

Как пишет А.Г. Асмолов, при формировании универсальных учебных действий должны осуществляться ряд функций:

- формирование образовательной среды для саморазвития гармоничной личности, готовой к непрерывному образованию;
- создание условий для учащихся, направленных на реализацию самостоятельной активной деятельности, постановку цели, использование подходящих средств необходимых для их реализации, осуществление контроля процесса и оценки полученных результатов;
- образование возможностей для развития и формирования знаний, умений, компетентностей в любой изучаемой предметной области [1, с. 27].

Безусловно, формирование у учащихся универсальных учебных действий происходит в процессе взаимосвязи различных учебных предметов.

Одной из особенностей универсальных учебных действий является их универсальность. По мнению А.Г. Асмолова, это выражается в том, что они носят предметный, метапредметный характер; влияют на уровень социокультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; способствуют развитию преемственности всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учеников независимо от ее предметного содержания. Универсальные учебные действия влияют на качество усвоения учебного содержания и развитие способностей психики детей [6].

Универсальные учебные действия включают в себя личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные действия.

Личностные действия – это действия, отражающие ценностно-смысловую ориентацию младших школьников и направленные на осознание, изучение, принятие социальных ценностей и жизненных смыслов.

Регулятивные действия – это действия, обеспечивающие организацию учебной и познавательной деятельности посредством целеполагания, прогнозирования, планирования в соответствии с поставленной задачей, коррекции, итогового и пошагового контроля своих действий, а также оценки правильности выполнения действий.

Познавательные действия – это действия, включающие логические, общеучебные универсальные действия, а также действия по определению и разрешению проблемы. Действия включают изучения, поиск необходимой информации, ее упорядочивание, моделирование полученных знаний, логические операции и действия, а также выявление проблемной ситуации и генерирование методов решения задач.

Коммуникативные действия занимают особое место в комплексе универсальных учебных действий, ведь от способности адекватно воспринимать информацию, умение работать с различными видами информации, обладанием коммуникативных навыков зависит не только учебная деятельность школьников, но и успеваемость во всей следующей жизни.

Главной в активной умственной деятельности учащихся является способность усваивать информацию и передавать ее реципиенту. Данные умения особенно существенными становятся в результате организации различных видов сотрудничества между младшими школьниками, что, в свою очередь, приводит к формированию регулятивных, личностных и коммуникативных умений. Учащиеся готовятся сотрудничать в социуме, приобретают умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, четко формулировать свои идеи, воспринимать высказывания других людей. Это требует от учащихся умений взаимодействовать, организовывать собственную деятельность и деятельность других.

Понятие коммуникативные универсальные учебные действия на современном этапе представлено рядом определений. В научных трудах Ю.В. Касаткиной и М.В. Клюева, встречается следующее высказывание: коммуникативные учебные действия – это правильное распределение ролей внутри коллектива, умение слушать и грамотно вступать в диалог, умение строить продуктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками» [3].

Основополагающим и более точным является определение А.Г. Асмолова, по мнению которого коммуникативными учебными действиями являются действия, которые способствуют становлению социальной компетентности и учитывают взгляды участников коммуникации или взаимодействие, предполагающее умение воспринимать информацию говорящего, в процессе вступать с ним в беседу, внедряться в группу сверстников и формировать продуктивный обмен информацией и сотрудничество в процессе коммуникации [1, с. 30].

Видами коммуникативных действий являются:

- организация учебного взаимодействия педагога и учащихся;
- определение цели, роли участников, способов сотрудничества;
- согласование вопросов – активного совместного поиска и сбора информации;
- разрешение конфликта – выявление проблемы, поиск и оценка различных способов устранения, утверждение выводов и их реализация;
- способность точно и правильно формулировать свои идеи согласно задачам и условиям коммуникации;
- владение монологическими и диалогическими формами речи [4].

Коммуникативные универсальные учебные действия в отличие, в частности, от познавательных, связаны с методами организации учебно-воспитательного процесса, а не с содержанием обучения. Для освоения коммуникативных учебных универсальных действий необходимые процедуры отличаются от усвоения предметных знаний: учащиеся постигают коммуникативные универсальные учебные действия через включенность в необходимую деятельность и последующую рефлексию своих действий.

Показателями сформированности коммуникативных универсальных действий являются свойства действий, включающих уровень (форму) выполнения действия; полноту (развернутость); разумность; осознанность; обобщенность; критичность и освоенность. Уровень выполнения действия проявляется в таких формах: реальное изменение вещей и их материальных заместителей; действие в словесной или речевой форме; действие в уме – умственная форма действия.

Полнота действия определяется единством операций и дает возможность проявлению действия в начале становления и на последних этапах своего развития.

Разумность действия проявляется в направленности учащегося на значимые для реализации действия условия, степень разграничения первостепенных и второстепенных для достижения результата условий.

Осознанность предполагает отражения в речи сущности действия, последовательности его операций, влияющих на достигнутый результат.

Обобщенность характеризует возможности переноса и применения младшими школьниками действий в различных предметных сферах и ситуациях. Данный перенос влияет на степень обобщенности действия.

Критичность действия представляет собой меру понимания и осознания действия в его функционально-структурной и содержательной характеристиках, восприятие целесообразности способа действия реальных условий его выполнения и подведении итога выбора действия.

Освоенность или мера овладения действием определяют его временные характеристики и возможность перехода от одной формы действия к альтернативной.

Таким образом, сформированность коммуникативных универсальных учебных действий влияет на успеваемость учащихся в процессе коммуникации.

Критерии коммуникативной успеваемости: когнитивный – умение намечать собственные трудности в сфере коммуникации; поведенческий – способность управлять своим поведением для создания благоприятной сферы в процессе общения; эмоциональный – умение контролировать свое эмоциональное состояние.

Каждый урок, каждое внеклассное занятие должны помогать выполнить основное требование школьной программы – способствовать практическому усвоению русского языка школьниками, развивать их устную и письменную речь, творческие способности [5, с. 83].

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия выступают в роли единой системы, в которой становление и развитие каждого вида учебного действия зависит от его взаимосвязи с остальными видами учебных действий и от уровня возрастного развития. Содержание и способы общения и коммуникации оказывают влияние на совершенствование способности младших школьников управлять собственным поведением, познание окружающей действительности.

Список цитированных источников:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Асвета, 2011. – 151 с.
2. Василенко, Т.В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов: пособие для работников школ / Т.В. Василенко. – М.: Грамотей, 2013 – 32 с.
3. Клюева, М.В. Учим детей общению / М.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – М.: Ярославль: Академия развития, 1998. – 234 с.
4. Козлов, В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / В.В. Козлов. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.
5. Крицкая, Н.В. Сделать урок интересным / Н.В. Крицкая, А.Н. Ковалевский // сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – Вып. 11. – С. 81–83.
6. Леонова, Е.В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности / Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Пачатковая школа. – 2011. – № 7. – С. 91.

СЕКЦИЯ 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА

FENG XIAOYIN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN PLUCKED MUSICAL INSTRUMENTS BY EXAMPLE LUTES, DOMRAS AND MANDOLINS

Lute is an ancient musical instrument in Egyptian, Greek, Roman, Bulgarian, Chinese and Silesian cultures. Its origin is unclear. In the early 7th century, lute appeared in Persia, Armenia, Byzantium and Arab caliphate, in the Balkans in the 6th century, and in Spain and Catalonia in the 8th century. Note that in the 11th century, Arab masters of the Fatima era painted the Lute on the carved ceiling of Palatine Chapel in Palermo. This fact proves the interaction between Muslim culture and European Christian culture.

In the 16th century, Lute was played not only by professional musicians, but also by amateurs. Musical instruments sounded in kings' palaces, nobles' palaces and ordinary citizens' homes. Lute plays solo and ensemble works, accompanied by singers and choirs. In addition, Lute was introduced into orchestras. Schools for making Lute instruments have been established in different countries. The most famous craftsmen lived and worked in Bologna (Italy). The design of instruments is constantly changing.

At the end of the 17th century, the popularity of Lute declined. It was gradually replaced by guitar, harpsichord and piano. In the 18th century, Lute actually stopped playing. It was not until the turn of the 19th and 20th centuries that Arnold Dolmich, a British instrumental master, professional musician and musicologist, helped revive interest in ancient musical instruments. The purpose of this article is to analyze musical instruments, the prototype of which is the lute.

Main section. Nowadays, Lute has once again attracted great attention. It can be heard at concert venues, not only as a solo, but also with other ancient instruments. Contemporary composers compose music for lute: J.N. David (Germany), V. Vavilov (Russia), T. Sato (Japan and Netherlands), R. McFarlen (USA), P. Galvao (Portugal), R. McKillop (Scotland), J. van Vissems (Netherlands), R. Turovsky-Savchuk (USA and Ukraine) and others. The most famous performers are V. Vavilov, O. Timofeev, A. Suetin and V. Kaminik (Russia), P. O 'Dette, R. Barto and H. Smith (USA), B. Yan (China), J. Imamura (Japan), R. Lislevand (Norway), J. Kaminik (Croatia). H. Held and L. Kirchhof (Germany), E. Eguez (Argentina), J. Lindberg (Sweden), M. Lowe and N. North (UK), J. Van Lennep (Netherlands) and many others [1].

The structure of Lute has undergone many changes in the whole history of its existence. Masters experimented with the shape and structure of the hull, the number and size of chords. Therefore, there are many independent musical instruments in the world, and their ancestors are Lute (table).

Table – Musical instruments of the lute family

№	Musical instrument	Brief characteristics
1	Sitar (India)	This instrument has two resonators, the second of which is located on vultures. The striking feature of sitar is that there are many strings, of which 7 are main strings
2	Kobza (Ukraine)	It has a rounder body and a shorter vulture, unlike its ancestors, which only has eight chords
3	Vihuela (Italy)	The main difference with Pipa is to extract sound. Initially, they used bows instead of intermediaries. So Viveira doesn't sound like a lute. It comes in the form of a modern guitar, which is classified as stringed and bow instruments because of the way it is played
4	Mandolin (Italy)	It looks a lot like a lute, although it has a shorter neck and fewer matching strings. Playing Mandolin uses a special technique –vibrato

5	Duthar	It is distributed among the inhabitants of Central and South Asia. The neck of the dutar is longer than that of the lute, so the range of sounds that can be extracted is much wider
6	Rubab (Persia)	A lute instrument, a stringed instrument, is widely known in the medieval Oriental culture dominated by Persian influence and is mentioned in the works
7	Dombra	Lute-style 2-string plucked string instruments are most common in Kazakh and some Turkic cultures. It is the traditional instrument of professional singers-Akynov, Anshi and instrumentalist-Kyushi
8	Guitar	It is a long-necked lute plucked instrument, which appeared in Europe in the 15th century on the basis of the predecessor instrument Viveira
9	Oud	It is a short-necked lute-style plucked instrument, translated verbatim from Arabic, like a tree. Originating in the early Middle Ages in the Near and Middle East, it is an Arabic variant of Persian Berbett and is made differently, unlike Berbett's leather deck, which Ude's deck is made of wood

After the Arabian oud was introduced to Europe, two musical instruments similar to the Lute were born, named Mandolin and Domra. Since these two instruments share the same origin with the Chinese Pipa, they have many simulations (figure).

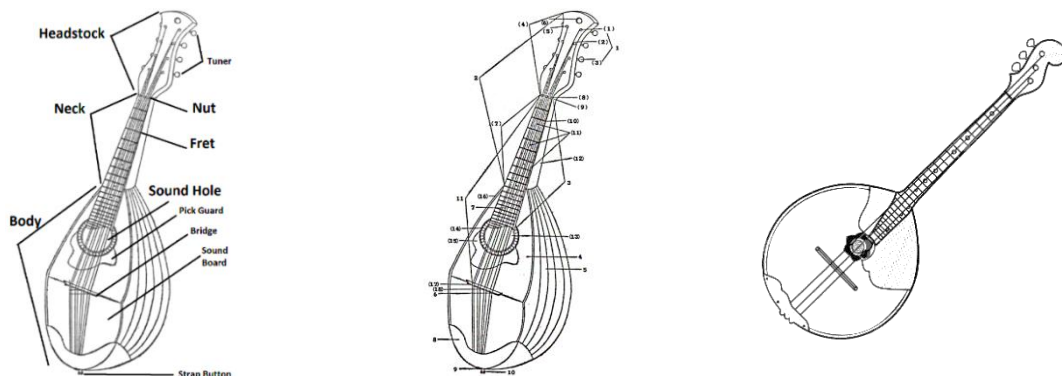


Figure – Lute, Mandolin and Domra

Mandolin (italy. *Mandolino*) is a small-sized string plucked instrument, which is a kind of Pipa soprano. Mandolin has a shorter neck and fewer chords. The history of Mandolin can be traced back to the 8th century ad, when the Arabs entertained the Iberian Peninsula and rough the oud. It can be said that the Mandolin is the product of the development of the oud in Europe. It was officially named around 1634. There are four bimetallic strings (chorus), tuned in fifths, plucs Ked with a pick, pear shaped speaker. Mandolin is growing most rapidly in Italy. Around the twenties or thirties of the 17th century, the Neapolitan Master Antonio Venaccia created a new type of Mandolin, which in 1835 book on a different form. The body of the mandolin increased gradually: the number of frets increased from 12–13 to 17. In the eighteenth century, the instrument used to play Mandolins, the pick, was added born [2].

The production process of Mandolin soundboard is similar to that of classical guitar soundboard. When the tool shell is ready, attach a fingerboard made of mahogany or walnut to it. Then they installed a black wood deck and a stretch mechanism, which was similar to the stretch mechanism of a Spanish guitar, but not three, but four stretch mechanisms on each side of the head. When all the details are connected together, the Mandolin is coated with varnish. Each Mandolin can be decorated with mosaics (butterflies, flowers and birds, etc.) to decorate the performer's taste.

This novel instrumental music spread quickly in the Russian region, and from the second half of the 1880s schools and tutorials by variable authors were published: I. Kulikova, F. Cristofaro, L.A. Nadezhina, P.A. Rozmyslova, N.P. Trapeznikova, I.Ya. Petrov, M.Z. Belsky and many others.

Mandolin appeared in Italy in the 16th and 17th centuries and became the most popular folk musical instrument in the next century. Interest in her comes not only from her popularity in Celtic, Italian and American folk music, but also from the universality of the sounds made by musical instruments. Mandolin was introduced to Russia probably in the first half of the 18th century.

Antonio Vivaldi and Giovanni Paeziello's Mandolin master concertos, L. Beethoven's Mandolin and piano plays are well known. In operas "Don Juan" and "The Marriage of Figaro", V.A. Mozart also has the voice of Mandolin. If the sound of Mandolin can be heard in symphony orchestra or opera orchestra before, Mandolin appears in rock music as time goes by. Paul McCartney, "Led Zeppelin", "Night Sniper", "DDT", "Lyapis Trubetskoy", "Aria" and many other musicians used it in their work. Many movies are dubbed with Mandolin as the theme. One of the most popular films is the Adventures of Pinotino, in which Mandolin appears in songs by Pope Carlo, tortoise tortillas and Piero [3].

A large part of this is because the Mandolin is similar to the Domra, a folk instrument in Russia and Belarus. Since the instrument of Domra disappeared in 1648, no one knew the existence of Domra until the 19th century, but many musicians did not give up the development of this ancient musical instrument. The built Domra appeared in 1896, with the shape of round sound, medium Length fretboard, three strings, and four strings by 1908.

Domra is a Russian, Ukrainian and Belarusian folk string plucked instrument. It has a hemispherical shell, and the sound of strings is produced by using a modulator. One feature of sound extraction is vibrato. There are two types of Domra: three-stringed Domra and four-stringed Domra. Three-stringed Domra – traditionally used in Russia. Four-stringed Domra is most common in Belarus and Ukraine. Domra is used as a solo (Domra Malaya, Prima) and as part of an ensemble and orchestra of Russian folk instruments.

Domra was widely used as a solo and ensemble instrument by Russian clowns in the 16th and 17th centuries. But in 1648, Tsar Alexei Mikhailovich issued a decree prohibiting clown activities. As the clown disappeared, so did Domra. The Domra acquired its modern look in 1896, after the reconstruction by V.V. Andreev Vyatka balalaika. Based on this tool, artist master F.S. Passerski, S.I. Nalimov, N.P. Fumin and P.P. Karkin founded an orchestral Domra family. These instruments became the great Russian orchestra V.V. Andreyev.

Domra, like many stringed instruments, consists of two main parts: hemisphere and fingerboard. To make it, use the following wood: for the body of the tool – yavor and birch; Deck-well-dried straight spruce and resonant fir; the bracket is cut with maple trees. Condors are made of very hard wood, and the lining, top and bottom door frames of condors are made of black wood.

The fingerboard is inserted into the hull and fixed in the hull. A pad is pasted on the top of the fingerboard, and an upper pad is pasted on the joint between the head and the neck of the fingerboard. A slender transverse saw blade is applied to the gasket, in which metal powder is inserted. The gap between metal thrusters is called pull. Their sequential count starts at the top half. On different types of Domra, the number of Lads varies: from 19 to 30 [4].

At the beginning of the twentieth century, Domra appeared in Belarusian territory in the form of amateur music performances in the army and schools. In 1937, the Domra Balalaye Orchestra and Domra Sextet (later transformed into a chamber orchestra), which were established in Belarusian Radio Station, began to operate successfully in the Republic. In the 1960s, the Belarusian radio station Domra Sextet was led by L. Smelkovsky, a talented domrist musician who produced wonderful works for Domra. The arrival of a new generation of Domra performers in Belarus in 1970s is related to the names of G. Osmolovskaya, V. Krasnoyartsev, N. Maretsky, J. Volosyuk and others.

In 1992, at the initiative of Professor G. Osmolovskaya, the Belarusian Association of Domristers and Mandolinists was established in Belarus with the aim of reviving Mandolins. A few years later, Belarusian Mandolin performers E. Dikovitskaya, E. Prokopchik, O. Dubovskaya, N. Korsak (graduates of the associate professor class N.N. Maretsky) became winners of prestigious international competitions [5].

The strengthening of cultural ties between the republics and the creative interaction between Russian and Belarusian musicians contributed to a new stage in the development of Domra performance in the 1990s. The circle of Belarusian composers-creators of Domra's original tracks (G. Ermochenkov, A. Klevanets, V. Korolchuk, A. Shpenev, A. Bezenson and others) has greatly expanded.

Just like V.V. Mahan, the practice of medieval European music performance shows that the formation of ancient Russian Domra was influenced by European Pipa. Ancient Russian Domra appeared in the early 15th century. Together with Balalaika, as two varieties of the same musical instrument. Domra performances from 1896 to 1945. It is formed within the framework of orchestra and ensemble. Domra developed from orchestral and ensemble instruments to solo instruments. The discussion among the supporters of the third and fourth strings Domra in the early 20th century promoted the perfection of domra performance. This involves Domrister's attention to high artistic repertoire, drawing lessons

from the experience of academic tools, establishing the norms of planting and placing hands, forming stroke culture, and publishing methodology manual [6].

Conclusion. Analyzing stringed plucked instruments (Lute, Domra, Mandolin), it should be noted that the Chinese national musical instrument Pipa has much in common with them. First of all, they are plucked instruments that are basically played in the same way and may even have similar left-handed skills. This is because they have the same origin. They are all exotic instruments, and they all have a wide range of tones. Among them, the 30-fret Domra is three octaves and ten semitones. It's exactly the same as Pipa.

But it should be noted that they are somewhat different. First of all, the Lute has given up the way of playing with picks and has been completely changed to fingerstyle, but Mandolin and Domra are still playing with picks, which is the biggest difference between them. Of course, their tunings are also different, Mandolins and Domra are G, D, A, E, while Pipa are A, D, E, A. The Mandolin and Domra are very similar to the Pipa. This creates favorable conditions for the spread of the Pipa in Belarus.

List of sources cited:

1. Lute / Wikipedia, the free encyclopedia [Electronic resource]. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Лютня>. – Access date: 09.07.2022.
2. Sparks, P. A history of the neapolitan Mandoline from its origins until / P. Sparks. – City University of London, 1989. – 205 p.
3. Mandolin / Exhibition project "History of one exhibit" [Electronic resource]. – Access mode: <http://ikmb.ru/2016/10/25/Mandolin/>. – Access date: 07.09.2022.
4. Domra / Wikipedia Free encyclopedia [Electronic Resources]. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/domra>. – Date of visit: 21.02.2022.
5. Koryakovtseva, G.A. The return of the Domra / G.A. Koryakovtseva. – Kirov: Triada-S, 2003. – 100 p.
6. Mahan, V.V. Domra in Russia: origins and revival: author's abstract. dis. ... cand. art critic.: 17.00.02 / V.V. Mahan; State Institute of Art History. – Moscow, 2017. – 30 p.

WU JUN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

ARRANGEMENT FEATURES FOR DIFFERENT MUSICAL INSTRUMENTS

There are a wide variety of keyboard instruments, and although the vocal principles are different, the structure is mostly similar. Keyboard instruments often used in contemporary times are acoustic piano, electric piano, synthesizer, accordion, organ, MIDI keyboard and so on. At present, the most commonly used piano in music production should be the acoustic piano and MIDI keyboard, and the electric piano is also used very frequently in live performances. Strictly speaking, the MIDI keyboard is just an input tool and does not sound in itself, but it can also be used as an instrument after loading the sound source. MIDI keyboards and electric piano are sometimes also used as synthesizers because they can load different tones [1].

Because the keyboard belongs to the order of semitonic sound, sound and playing more regular, so it is easier to use computer technology to quantitative processing, this technology is also mature, and MIDI keyboard input tools and piano playing method almost no difference, so can truly and completely reflect the style of piano playing style and skills. When using computer music technology to teach the piano sound department, the key to guarantee the effect is mainly to choose a high-quality sound source. The purpose of the article is to analyze the technology of creating computer music.

Main section. Piano sampling technology started early, coupled with its own structure technology, there are a lot of realistic effect, sound quality of the software and music to choose from. At present, larger computer music manufacturers have invested a lot of costs in the production of transferred piano sound sources, which often use top recording equipment to sample Steinway Grand Piano and Yamaha Piano. The high production cost doomed the extraordinary quality of these sound sources. When arranging the piano sound part, it can avoid quantitative functions to allow subtle changes and defects. Try to play as rich and varied as conditions permit [2].

For the organ, the old wave meter and the new sampling sources can truly restore its sound, and their simulation of the old organ phoner often gives an auditory experience with a sense of The Times.

The organ belongs to the long line of the harmonic instrument, try not to cooperate with too large reverberation, in order to avoid blurred sound, lack of strength.

The synthesizer is a digital instrument based on various algorithms, versatile and easy to use. But due to the different algorithms, different synthesizers also have different characteristics, suitable for different styles. Generally speaking, the synthesizer, due to its relatively modern timbre, is different from the characteristics of traditional entrance instruments, and is usually used as bedding in music and bass and principal instruments in electronic music.

If a small amount of mechanical noise is input in the audio, which does not affect the overall sound sense, it can be retained. If the mixing of the work is affected, the noise reduction device can be used to sample the noise reduction.

Acoustic piano sound processing capabilities are shown in the table 1.

Table 1 – Acoustic piano handling methods

№	Opertaion	Processing method	Reason
1	Phase	Using stereo sound: bass on the left and treble on the right	To purify piano sound.
2	Compression	High compression ratio, short attack and release time	This setting ensures crisp high pitch and bass
3	Balance	Decay medium frequency and low frequency, high frequency increase	The lack of influence of instruments on each other and the timbre performance of the piano
4	Reverb	Minimal or no reverb effects	The resonance of an acoustic piano is rich, too much reverb will easily cause muddiness

The standard String Group (String Section) is composed of four instruments, namely violin, viola, cello and double bass. According to the division of labor, the same instruments often form a string orchestra. String music, with round timbre, diverse colors, and flexible performance, can express the emotional changes of the music through the change of timbre and strength, and produce a moving and gradual effect. Due to its great elasticity, once appearing in the music work, it is often regarded as the core instrument of the color expression of the work. In contemporary music production, string music often appears in emotional arpeggios, long feelings, and gorgeous colors [3].

String instruments have a wide range, and string bands cover the vast majority of the sounds of contemporary music works, even experimental music. There are three main points to note in the string production:

1. The cello is a constringed musical instrument, so it is often necessary to rely on slip sound to adjust the intonation when playing, and use more slip sound, which can reflect the characteristics of the cello and is easy to identify.

2. One key point of playing the cello is bow transport. Different bow transport methods have a very great impact on timbre. The bow mode of pushing upward and rubbing the strings is called the upper bow, with the strength increasing from weak to stronger. The bow of the lower bow is in the opposite direction, the strength and volume also decrease with the movement, and the tone and volume of the lift are directly affected by the way of transporting the bow.

3. Slow bow can play multiple notes at one time at a very weak volume, but is weak. Fast bow transport is just the opposite. When making more undulating works, the quick transport bow is generally used to reduce the number of sounds played at one time.

The microphone is generally selected all pointing capacitive microphone, distant parallel placement of the higher horizontal height, generally is about 3 meters from the first row of musicians about 3 meters, the height of about 2.5 meters. At the same time, the position arrangement of the strings themselves is also very important, which is an important factor to ensure the effect. If the band is large, it can be arranged in the way of the classical music orchestra, while imitating the reverberation effect of the concert hall during the mixing, while if small, the instruments commonly used in the American recording studio.

The string band itself is divided into multiple vocal parts. Generally speaking, the performance between the four vocal parts is much different. Therefore, the mixing of the strings is very high. It is best that each device can be clearly heard, to ensure the mutual cooperation between the vocal parts.

People's throat is the best musical instrument. As early as the Wei and Jin Dynasties (魏晋), there is a saying that "silk is not as good as bamboo, bamboo is no better than throat". As part of the body, people are more familiar with the throat than the instrument, soft and varied. In contemporary pop music, vocals is a very important component, and is the most difficult to record and process of the people will have a lot of changes in the singing process.

Different from bel canto music, contemporary pop music singing to resonance degree is not high, sound method is natural, small volume, so recording microphone generally about 18 cm from the mouth, height keep in the upper lip attachment, usually the microphone in front of the singer about the height of the nose, the microphone diaphragm as high as the mouth. The difficulty of vocal recording are the lip and teeth and the frequency range between male and female students.

For lip and tooth sound, spray wheat and other noise, equipping the microphone and changing the Angle of the head can avoid these factors. Generally, the microphone head and mouth are 30–45 degrees, which can effectively reduce the excess airflow caused by diaphragm vibration, and also ensure the clarity of the recording sound. To enhance the space of sound, we process reverberation, but contemporary music is usually added to facilitate the coordination of voice and accompaniment parts.

Remix (Audio Mixing) refers to the process of integrating multiple different sound tracks into one sound track through optimization, adjustment, and superposition. In the past, mixing relied mainly on synthesizers (Sound Module) and tuning tables (Mixing Console). Now, with the continuous maturity of computer music technology teaching, a professional computer and music production for a music production software can complete this work.

Audio spectrum is only a certain width, instruments and vocals in their separate track sound is clear, full, but if they want to stack to a track, will produce many repetition on the same frequency, cause fuzzy cloudy effect, such as the piano track affects the guitar, vocal often affect the sound of turbidity, the main thought and purpose of mixing is to adjust the sound, timbre, dynamic, high and low frequency, in order to achieve harmonious track, music work.

Most of the time, the shrinkage mixing work is not perfect, such as the overall loudness, balance, penetration, burst sense is not in place, so we also need to use the audio after an overall adjustment, that is, what we call the mother band processing. The content of the master band is generally:

1. According to the beginning and end of the song, generally fade and fade more, making the beginning and end natural and smooth.
2. Adjust the overall loudness, timbre and dynamic of the work.
3. Through EQ adjustment and dynamic compression, enhance the color and emotional tone of the work.

Consider the technology of creating computer music on the example of equipment that is appropriate to use in this case (table 2).

Table 2 – Equipment Information Sheet

	Device	Model
1	Computer	Lenovo Thinkpad E40
2	Recording Interface	Apollo
3	MIDI keyboard	KS25A-49-61A
4	Microphone	Neumann U87

In accordance with the tasks set, it is possible to choose piano, string and percussion instruments, as well as solo guitar and bass guitar. This involves playing virtual instruments rather than an acoustic recording method to avoid the effect of noise on the sound quality of the recording.

While confirming the type of accompanying instruments, it should also ensure that there are corresponding sound sources on the computer and evaluate the quality of the sound sources. Soft sound sources with poor quality often do not divide strength level for stratified sampling, and cannot respond to the strength signal of MIDI input. Therefore, the music played lack of changes, cannot reflect emotional change, which will reduce the listening sense of the whole song.

MIDI sheet music input methods are very many, the current mainstream methods are: mouse click input; MIDI keyboard input; analog keyboard input. Some MIDI device manufacturers also produce MIDI instruments like MIDI guitars, but MIDI because the MIDI keyboards are intuitive and convenient.

After the accompaniment production is completed, the recording starts based on the accompaniment. My recording device is a modern brand microphone, and he connects through a sound card to the computer. The following is a schematic diagram of the signal transmission. Before recording, you can render some effectors and open the listening button. At present, EQ adjustment can be divided into multiple frequency bands, which has achieved the effect of distinguishing high school and low frequency and more detailed frequency.

The compression ensures that the high-frequency part of the waveform will not be too large, causing an overflow. During acoustic compression, its dynamic range is controlled to reduce the difference between the peak level and the mean level. It makes the human sound track more coordinated with the texture, and makes the sound more powerful. However, as the peak level drops, the overall level may have to be increased appropriately. Also noteworthy are options such as reverb, retraction and mixing.

After the shrinkage and mixing is completed, the generated work needs to be handled by mastering. The master band is the last process in the post-processing process. During the mother band processing process, through EQ adjustment and dynamic compression can make the music sound fuller and have tension. The effect of noise reduction by sampling (figure).



Figure – Schematic diagram of the master band processing

Conclusion. So far, a computer music work is basically completed. The actual music production process, different computer music producers may adopt different treatments and different processing orders, which are all allowed. The basic principle in computer music production is clear sampling; no destructive processing; appropriate output level. Processing that meet these three points are acceptable, but the auditory effects of different processing methods may vary greatly.

List of sources cited:

1. Neuhaus, G.G. On the art of piano playing / G.G. Neuhaus. – M., 1982. – 241 p.
2. Kuzova, A.G. Theory and Methods of Teaching Piano Playing: Textbook for Students. Higher textbook manager / A.G. Kuzova, A.I. Nikolaev. – M.: Vlado, 2001. – 368 p.
3. Wang, Tuo. Computer Music Virtual Zone and Digital Audio Technology (王拓, 《电脑音乐虚拟空间及数字音频技术》) / Tuo. Wang // Northeastern Normal University, 2006. – P. 12–14.

ЯН ЦОНЛИНЬ

Китайская Народная Республика, Хух-Хото, Хух-Хотоский профессиональный институт

КАК ОБНОВИТЬ ФОРМУ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В КОЛЛЕДЖАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭПОХИ

В ходе исторической эволюции человеческой цивилизации музыка уникальным образом дошла до наших дней, люди передают свои эмоции и выражают свои мысли через музыку, музыка стала неотъемлемой частью духовной жизни человека. Таким образом, преподавание вокальной музыки очень отличается от других дисциплин колледжа. Преподавание вокальной музыки – это не только передача знаний, но и сочетание технологии и искусства. На фоне новой эры традиционные методы обучения в колледжах и университетах не могут соответствовать требованиям преподавания, и преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах также

сталкивается с проблемой реформы. Цель статьи – рассмотрение инновационных форм и методов преподавания вокальной музыки в вузах на фоне новой эры.

Под влиянием расширения набора в колледжи в моей стране в последние годы количество специальностей по вокалу в колледжах и университетах продолжает расти, что серьезно повлияло на прогресс преподавания и эффективность преподавания. Перед лицом проблем преподаватели вокальной музыки колледжа пытаются учиться на других предметных методах преподавания для проведения коллективного обучения и группового обучения. Однако для преподавания вокальной музыки эта форма обучения принадлежит к новой области. В реальном учебном процессе возникают различные проблемы, поэтому необходимо изучить требования к обучению в колледжах и университетах, объединить характеристики преподавания вокальной музыки, изменить традиционное педагогическое мышление и разработать новые формы и методы обучения.

Основная часть. Инновационное преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах – ключевая форма обучения.

Традиционное преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах в основном преподается в форме обучения один на один, что в условиях большого количества студентов в наше время является проблемой. Для преподавания вокальной музыки очень полезно учиться в форме группового обучения.

Групповая форма обучения широко используется в обучении в колледжах из-за ее широкой аудитории и высокой общей эффективности. В сочетании с характеристиками преподавания вокальной музыки, в случае изучения теоретических знаний на уроках вокальной музыки, может быть выбрана форма группового обучения, которая может эффективно способствовать тому, чтобы учителя вокальной музыки организовывали и проводили групповые вокально-музыкальные занятия, и является также очень полезно для изучения основных навыков вокальной музыки. Он может эффективно концентрировать учителей и быть принятым большинством студентов, поэтому форма группового обучения больше соответствует требованиям преподавания вокальной музыки в контексте новой эры, что значительно повышает качество преподавания вокальной музыки.

Например, при теоретическом обучении бельканто преподаватели проводят теоретическое обучение в форме крупномасштабного группового обучения, в ответ на реакцию студентов вносят своевременные коррективы и вовремя достигают целей обучения.

I. Формат группового обучения.

Форма группового обучения представляет собой нейтрализацию двух форм коллективного обучения и индивидуального обучения. Учителя делят учащихся на несколько групп в соответствии с особенностями учащихся, а затем обучают их отдельно. Правила разделения могут быть разделены по половому признаку или на основе вокальной музыки, или ученики могут найти своих собственных компаньонов для объединения. Групповое обучение требует от учителей определенного понимания характеристик каждого учащегося, определения характеристик голосов разных учащихся в процессе обучения и обеспечения целенаправленного руководства для решения различных проблем учащихся, тем самым повышая эффективность обучения. Например, при обучении этническому пению педагоги делят людей с похожими голосами на группы, а учеников с одинаковым голосом обучают пению. Затем, в соответствии с проблемами разных людей, проводится обучение, которое не только повышает эффективность обучения, но и отвечает требованиям приема студентов. В центре внимания группового обучения находится разделение на группы. В соответствии с различными характеристиками каждой группы учащихся преподаватели должны целенаправленно проводить обучение вокалу в соответствии с местными условиями, чтобы достичь ожидаемого эффекта.

I (a). Индивидуальный формат обучения.

Форма индивидуального обучения всегда была основной формой преподавания вокальной музыки в колледжах и университетах. Эта форма обучения является узконаправленной и имеет высокое качество преподавания. Преподаватели могут формулировать содержание обучения, подходящее для студентов в соответствии с особенностями разных студентов. Однако, в связи с большим количеством студентов в настоящее время, преподавателям, очевидно, нецелесообразно проводить индивидуальное обучение для каждого студента. С целью воспитания и развития вокальных данных в колледжах и вузах преподаватели проводят индивидуальные занятия с вокальными талантами, имеющими выдающиеся достижения в своей специальности. Эти люди обладают способностями, превосходящими обычных людей в вокальной музыке. По их положению,

преподаватели добавляют к ним дополнительное, более глубокое содержание обучения, помогая им использовать свои преимущества, развивая и повышая интерес к обучению и максимизируя роль индивидуальных форм обучения вокальной музыке.

II. Инновационное преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах их методы обучения – главная основа.

В связи с непрерывным углублением реформы образования современная образовательная сфера постоянно подчеркивает доминирующее положение студентов в обучении и требует исследования методов обучения, отражающих субъективность студентов. Преподавание вокальной музыки как один из профессиональных курсов в колледжах и университетах не исключение. На основе прежних методов постоянно изучаются новые методы обучения. Рассматривая методы обучения вокальной музыки в колледжах и университетах, наиболее распространенными являются: имитационное обучение, метод обучения под диктовку, коммуникативный метод обучения, ситуативный метод обучения и так далее. Хотя эти традиционные методы обучения хорошо зарекомендовали себя в учебном процессе на протяжении многих лет, учитывая эксклюзивность и инновационность современного образования и обучения, индивидуальные методы обучения уже не могут удовлетворить потребности учащихся в конкретном учебном процессе. Таким образом, изучив другие методы преподавания предметов, учителя вокальной музыки также представили некоторые новые методы преподавания вокальной музыки, такие как методы исследовательского обучения, мультимедийные методы обучения, методы обучения в ходе дискуссий и методы обучения совместному обучению. Эти методы обучения хорошо зарекомендовали себя в преподавании других предметов, поэтому необходимо внедрить эти методы обучения в преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах.

II (a). Обучение на основе исследований.

Самое главное в музыке – это понимание. И воспитание у учащихся способности понимать и чувствовать музыку при обучении вокальной музыки является важным содержанием педагогической деятельности. Метод обучения, основанный на исследованиях, требует от учащихся активного исследования в открытой среде под руководством учителей, личного опыта, обсуждения и исследования целей исследования, чтобы учащиеся могли научиться вводить новшества, изучая профессиональные знания. Стоит отметить, что при преподавании вокальной музыки в колледжах и университетах метод обучения, основанный на исследованиях, во многом зависит от особенностей преподавания вокальной музыки в колледже и базы знаний студентов. Метод изучения вокальной музыки, основанный на исследованиях, является перспективной темой исследований. Когда преподаватели проводят обучение и преподавание на основе исследований, они должны полностью учитывать исследовательский уровень и когнитивные способности учащихся и выбирать подходящие темы исследований для обучения студентов.

Научно-исследовательское обучение отвечает требованиям развития образования в условиях новой эры и сформировало разносторонний режим обучения вокальной музыке в колледжах и университетах, который в полной мере отражает статус и ценность студентов как основной части обучения. Кроме того, внедрение научно-исследовательского обучения не только эффективно повышает профессиональный уровень студентов и расширяет их профессиональное видение, но также улучшает уровень понимания и познавательный уровень студентов, проявляет их волю к обучению и стимулирует их энтузиазм, что полностью способствует росту и развитию учащихся.

II (b). Совместное обучение

Совместный метод обучения был впервые популяризован в зарубежных странах, и его очень приветствуют учителя и студенты из-за возможности бесплатно получить навыки и умения. Наша страна начала изучать этот метод в 1980-х и 1990-х годах и добилась хороших результатов в обучении. Среди образовательных объектов современных колледжей и вузов основными являются постдевяностые годы. В силу времени пост-90-е в основном только дети, а эгоцентризм является синонимом пост-90-х группы. Помимо сольного пения, вокальные выступления в основном исполняются вдвоем или несколькими людьми, поэтому форма работы в команде особенно важна для учащихся-вокалистов. Совместное обучение требует, чтобы учащиеся формировали гармоничные отношения совместного обучения, сталкивались с различиями между учащимися, учились друг у друга, общались и сотрудничали, а также совместно выполняли учебные задания.

Преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах является очень практичным и основанным на участии, а практика студентов и их участие в процессе обучения напрямую

вливают на качество преподавания. Таким образом, при преподавании вокальной музыки учителя должны стимулировать интерес учащихся к обучению, пробуждать энтузиазм учащихся, участвовать в обучении учащихся и вовремя понимать проблемы обучения учащихся, чтобы каждый ученик мог почувствовать удовольствие от совместного обучения.

Совместное обучение может улучшить учебную атмосферу в классе, создать расслабленное и свободное творческое пространство для учащихся и позволить учащимся испытать радость свободного пения телом и разумом. Поэтому оно подходит не только для индивидуального обучения, но и для группового. Студенты могут оценивать и наблюдать друг за другом, обмениваться друг с другом своим певческим опытом, учиться друг у друга и помогать друг другу совершенствоваться вместе.

II (с). Дискуссионный метод обучения

Обучение на основе дискуссий – это метод обучения, основанный на дискуссиях, который требует от учителей участия во всей дискуссии и установления равноправных и гармоничных дискуссионных отношений со студентами. Учителя и ученики обсуждают и общаются по учебному вопросу в качестве участников обсуждения. Этот метод обучения требует, чтобы учителя и ученики нарушили традиционный статус учителей и учеников, стояли в одной отправной точке и обсуждали определенный вопрос. Обучение на основе дискуссий является более открытым и свободным, но его нельзя использовать как отдельный метод обучения. Учителя должны хорошо подводить итоги и давать обратную связь, а также играть направляющую роль в процессе обсуждения, чтобы учащиеся могли со временем двигаться в правильном направлении.

Заклучение. При преподавании вокальной музыки в колледжах и университетах учителям очень важно выбрать подходящую форму и метод обучения в соответствии с реальной ситуацией и профессиональным уровнем студентов. Однако независимо от того, какая форма и метод обучения используются, учителя должны давать обратную связь преподаватель-ученик, своевременно вносить коррективы в преподавание в соответствии с различными проблемами и максимально передавать профессиональный опыт и знания.

ГИМНО РУСЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

В научно-методической литературе широкое распространение получило понятие «диалог культур». Процессы межкультурного диалога освещены в исследованиях различных направлений. Рост интереса к этой теме вызван социальными изменениями, которые претерпело мировое сообщество во второй половине XX – начале XXI в. в условиях глобализации, увеличение культурного разнообразия и динамики межкультурного взаимодействия. Внутрикультурный обмен, свободная трансляция ценностей культуры на межнациональном, межгосударственном уровне – абсолютное условие культурного развития.

Характерными чертами современного образования являются глобальная информатизация и интеграция, ведущие к созданию единого образовательного пространства в мире. При этом прослеживается следующая тенденция: в области высшего образования наблюдается интенсивное развитие международных интеграционных процессов, которое сопровождается увеличением масштабов академической мобильности (Ю.И. Сергеева), а мировая система образования последовательно и неуклонно трансформируется в область развивающегося этнополикультурного диалога (Е.С. Полякова).

Вопросы, касающиеся специфики социально-гуманитарного познания, актуализируются в пространстве философско-методологических дискуссий, начиная с XIX в. Активное обсуждение этих вопросов было обусловлено процессом осмысления наук об обществе и человеке, развитием политической экономии, социологии, психологии, культурологии и других научных дисциплин. Особый подход к проблемам методологии социально-гуманитарного познания разрабатывался в таких направлениях как: «философия жизни», баденская школа неокантианства, феноменология, философская герменевтика, обосновывающие идею принципиального своеобразия

предмета и методов «наук о духе» [1]. Целью статьи является анализ и систематизация диссертационных исследований в контексте диалога культур за последние 30 лет.

Суть проблемы социально-гуманитарного познания рассматривается в работах Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Вебера, Г.Г. Шпета, М. Хайдеггера, Г. Г. Гадамера, М. Фуко, М.М. Бахтина, П. Рикёра, К.-О. Апеля и др.; также в настоящее время она предпринимается в работах Л.А. Микешиной, В.С. Степина, Е.Н. Ищенко, В.Г. Кузнецова, Р.Д. Ингторссона и др.

Первым, кто сформулировал определение человеческой деятельности, в качестве объекта исследования социально-гуманитарного познания был итальянский философ Дж. Вико. Он ставил перед собой задачу поиска законов человеческой деятельности. Также выдвинул исходные положения «новой науки» о мире, где создателями выступали люди.

Сформулировать наиболее точное определение объекта социально-гуманитарного познания удалось одному из представителей баденской школы неокантианства Г. Риккерту. Он выдвинул идею противопоставления предмета «наук о природе» и «наук о культуре».

Основной базой для интерпретации диалога как особой формы устной речи является античная культура. С течением времени понятие «диалог» претерпевает изменения, приобретая философский характер. Дальнейшим толчком для обсуждения и решения вопросов о сущности человека, его бытии, его обращенности на себя, а не только на объект в некоторой степени послужили первая и вторая мировые войны. Осмысливая эти перемены, философы поставили вопрос о самом субъекте. Среди них можно назвать М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера и др.

М. Бубер, немецкий философ и теолог, рассматривал понятие «диалог» в контексте взаимодействия и взаимообогащения христианской и иудейской религий и интерпретировал его в рамках индивидуальной концептуальной картины мира. В его исследованиях диалогическое общение представлено в формах диалога человека с Богом и межличностного диалога. Также М. Бубер отмечал важность исследования роли языка, посредством которого осуществляются эти диалоги.

Основное звено в научной деятельности М. Бубера занимает исследование уникальной природы и глобального масштаба диалога, раскрывающее законы мироздания, которые волновали людей во все времена. Одним из аспектов данного диалога является его спонтанность и непредсказуемость ответов. Обмен знаниями и мнениями осуществляется через: процесс раскрытия сущности бытия человека, познание мира посредством восприятия и сосуществования в нем. Результатом такого обмена является закрепление взаимодействия на предметном или духовном уровне.

Дальнейшее развитие идей М. Бубера продолжил русский философ М.М. Бахтин, который внес огромный вклад в развитие теории диалога, первым предложил концепцию диалога культур, а также рассмотрел особенности диалога в культурном контексте на примере литературных текстов. В частности, он отмечал, что диалогические отношения являются почти универсальным явлением, которое пронизывает не только различные проявления человеческой жизни, но и все, что имеет смысл и значение. Таким образом, диалог начинается там, где функционирует сознание, каждая культура существует на грани с другой культурой, а «макродialog» осуществляется в процессе «микродialogа» [2]. Если, по мнению М. Бубера, диалог может быть бессловесным, то, по М.М. Бахтину, диалог всегда облечен в слово посредством речи. Диалогическое мышление рождается во всех точках цивилизации XX века. Это уже не спокойная, присущая XVII–XIX вв. позиция познающего субъекта, анализирующего предметы, вещи, в то время как сам он остается совершенно постоянным, неизменным. Теперь внимание людей обращено на самих себя, на основания своей жизни, своего бытия. Непрерывно идет диалог между культурами, цивилизациями, личностями. Основные идеи философской концепции диалога М.М. Бахтина неразрывно связаны с его исследовательской деятельностью, направленной на анализ литературного текста как составляющей диалога. По мнению М.М. Бахтина, эту диалогическую суть социальных изменений выразил в своем творчестве Ф.М. Достоевский.

В конце 70-х г. XX века философ и культуролог В.С. Библер, взяв за основу понятийную схему М.М. Бахтина о диалоге культур, выдвинул психолого-педагогическую концепцию «Школа диалога культур». Ее появление обусловлено, прежде всего, социальным и личностным определением человеческих отношений с установкой на общение и взаимопонимание. В.С. Библер расширил идею диалога культур, используя понятие «амбивалентность культуры». Это предполагает общую способность каждой культуры отстраняться от самой себя, быть диалогичной по отношению к себе самой и по отношению к иным культурам. В.С. Библер выдвинул следующую идею: для того чтобы осуществить диалог между культурами, необходимо уметь

отстраниться от собственной культуры и принять чужую культуру как свою. Выйдя за пределы жизненных смыслов и целей, присущих одной культуре, оказавшись на грани других культур, возможно войти в то межкультурное пространство, в котором смысл бытия, определенная направленность осознания неких культурных позиций находятся на базовом уровне.

В.С. Библер уделяет особое внимание логике в развитии своей философской концепции диалога, расширяя понятие «диалог» и разработал понятие «диалогика», взяв за основу философские идеи диалектики через интерпретацию логики Гегеля. В своих работах В.С. Библер придает особое значение логике культуры, в которой она рассматривается как диалогическое столкновение двух радикально различных культур мышления. Это образует диалог логик [4]. Диалог В.С. Библиера имеет корни не только узкого диалогического направления. Его сущность заключается в рамках постижения личности на уровне «Я» и «Ты». Ученый акцентирует свое внимание на диалоге общем, диалоге культур и диалоге логик, в рамках которых анализируются культуры разных временных периодов. С их помощью диалог проникается логикой как основополагающей единицей в дальнейшем развитии [5].

Учение о диалоге культур М.М. Бахтина и В.С. Библиера находит свое отражение в трудах А.А. Гусейнова, М.С. Кагана, В.А. Лекторского, Ю.М. Лотмана, В.С. Степина, Дж. Бетли, У. Ганнера, Р. Линтона, К. Леви-Стросса, С. Хантингтона и др.

Обнаруженные диссертационные исследования по теме можно представить шестью группами:

1. Диалог как культурный феномен.
2. Диалог культур в образовательной среде.
3. Механизмы межкультурного обмена духовными ценностями.
4. Политический диалог межкультурных контактов.
5. Взаимодействия культур в историко-литературном процессе.
6. Диалогу национального языка и культуры.

Рассмотрение диалога культур с позиций социокультурных процессов и глобализации (диалог как культурный феномен) является сущностью первой группы. По мнению Л.Н. Пановой, русскую культуру середины XIX века целесообразно рассматривать в контексте культурологической концепции становления и развития учения о диалоге культур М.М. Бахтина. Диалог культур выступает как культурологическая концепция и способ бытия культуры [3]. Е.Б. Вознюк рассматривает межкультурный диалог в период глобализации и анализирует его влияние на развитие культуры в целом. Были выделены три типа диалога культур пространственно-временного основания: вертикально-синхронный, вертикально-диахронный и горизонтально-синхронный [4].

Ко второй группе исследований можно отнести работы, посвященные теме диалога культур в образовательной среде. Л.И. Хасанова определила дидактические условия эффективного формирования личности студента как субъекта диалога культур. Диалог культур выступает как форма межсубъектного взаимодействия в поликультурной среде [5].

Третью группу представляют исследования, в которых анализируются механизмы межкультурного обмена духовными ценностями. О.В. Ковальчук рассматривает диалог религиозной и светской культур в историко-философском и культурно-историческом ракурсе. Это необходимо для наиболее глубокого понимания механизмов и смыслов их взаимоотношения религиозной и светской культур на современном этапе, что приводит к взаимному изменению культурных полей различных цивилизаций и субкультур [6].

Политический диалог межкультурных контактов представлен в четвертой группе диссертационных исследований. Данный тип межкультурного взаимодействия представляется многим исследователям единственным адекватным и перспективным способом мирного сосуществования множества различных культур в условиях современности, фактором согласования их интересов и важным условием разрешения конфликтных ситуаций. Сунь Янь рассматривает содержание, формы и факторы современного диалога культур России и Китая на национальном и региональном уровнях. Во время культурного диалога, безусловно, сохраняются определенные различия, но активизируются контакты и создаются условия для взаимопонимания [7].

Пятую группу исследований определяют вопросы взаимодействия культур в историко-литературном процессе. По мнению А.В. Подобрый, одна из ведущих тенденций литературы 20-х годов XX века – диалог культур в прозе русскоязычных писателей и семантика этого диалога. Данное положение рассмотрено на примере произведений Л. Леонова, И. Бабеля, В. Иванова, М. Шолохова. Диалог культур представлен комплексом обращений к национально-

культурным основам этноса, представители которого стоят в центре писательского внимания и также становятся соучастниками создания художественного образа «инокультурного» мира в рамках русского языка [8]. Диалогу национального языка и культуры посвящена шестая группа диссертационных исследований. Следует обратить внимание на исследование О.Н. Колчиной, в котором выявлена специфика и своеобразие языковой личности поэта Б. Гребенщикова, обусловленная явлением диалога культур как фактор её формирования и развития.

На основе вышеизложенного можно утверждать, что формирование философской концепции диалога является результатом деятельности М. Бубера, М.М. Бахтина и В.С. Библера. Таким образом, анализ понятия «диалог культур» позволил определить его результативность (социокультурная трансформация, развитие индивидуальной языковой личности, сохранение культурной целостности, историко-культурный синтез, снятие межнациональных конфликтов).

Список цитированных источников:

1. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 462 с.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
3. Панова, Л.Н. Диалог культур в России середины XIXв.: автореф. дис. ... канд. культ: 24.00.01 / Л.Н. Панова. – М., 2011. – 25 с.
4. Вознюк, Е.Б. Межкультурный диалог как фактор развития культуры в период глобализации: автореф. дис. ... канд. культ: 24.00.01 / Е.Б. Вознюк. – Чита, 2012. – 23 с.
5. Хасанова, Л.И. Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Хасанова. – Ижевск, 2006. – 22 с.
6. Ковальчук, О.В. Цивилизационные модели диалога светской и религиозной культуры: автореф. дис. ... канд. культ: 24.00.01 / О.В. Ковальчук. – Белгород, 2004. – 24 с.
7. Янь, Сунь Исследования российской культуры в КНР в контексте современного Российско-Китайского диалога культур: автореф. дис. ... канд. культ: 24.00.01 / Сунь Янь. – Чита, 2018. – 28 с.
8. Подобрый, А.В. Межкультурный диалог в русской малой прозе 20-х годов XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / А.В. Подобрый. – М., 2010. – 39 с.

ДЕНИСОВА ИОЛАНТА ВАСИЛЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

На современном этапе одним из важнейших основных принципов государственной политики в сфере образования Республики Беларусь является приоритет общечеловеческих ценностей [1]. Обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у обучающихся гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных ценностей входит в число основных направлений государственной политики в сфере образования. В этой связи требуется пристальное внимание к формированию ценностных ориентаций личности студентов как важной составляющей содержания их профессиональной подготовки.

Цель исследования – обобщить опыт подготовки будущих учителей музыки к формированию общечеловеческих ценностей у учащихся средствами музыкального искусства на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова.

В ходе исследования применялись теоретические (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация) и эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, описание) методы.

В настоящее время у многих людей возникают опасения в том, что человечество стремительно движется в тупик – политический, социальный, экономический, экологический и, прежде всего, духовный. Все большее распространение получает мысль о том, что активное развитие интеллекта, стремительный научно-технический прогресс приводят к постепенной утрате важных духовно-нравственных качеств, которые позволяют назвать человека Человеком с большой буквы. Речь идет об общечеловеческих (вечных) ценностях, которые

важны и неизменны в любые времена и для всех людей вне зависимости от национальности, возраста или положения в обществе: Жизнь, Родина, Любовь, Природа, Добро, Мир, Здоровье, Правда, Справедливость и др.

В настоящее время именно в таких аксиологических ориентирах нуждается весь мир, каждый человек. Образование, сориентированное на общечеловеческие ценности, обладает значительными возможностями для изменения сложившейся ситуации.

По мнению белорусского ученого Я.С. Яскевич, в современном «рискогенном обществе... приоритетными для белорусов и особенно для молодежи должны стать такие ценности, как консолидация, государственность, ценности языка, собственной истории, национальных традиций, обычаев, общечеловеческих идеалов добра, правды, справедливости, самодостаточности» [2, с. 18]. Кроме того, исследователем подчеркивается, что в русле исторического и социокультурного бытия белорусов формируются такие гражданско-правовые ценности, как уважение права, законопослушание..., одно из главных мест в этой системе занимает толерантность (высокая степень национальной, расовой, конфессиональной и других видов терпимости), трудолюбие, бережное отношение к земле и дому, неприятие конфликтов и противоречий, стремление к стабильности и равновесию (отсюда – некоторое недоверие к новациям), отрицание насилия, миролюбие и покладистость, с другой стороны свободолюбие и храбрость, ... исключительная любовь к родной земле, привязанность к родным местам, хозяйственность, бережливость, трудолюбие, преданность семье и др. [2, с. 18–19].

В учреждении образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на педагогическом факультете осуществляется подготовка будущих учителей по специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография». В ходе учебно-воспитательного процесса осуществляется включение в содержание дисциплин комплексных социально-профессиональных задач-ситуаций, отражающих суть общечеловеческих гуманистических, демократических, культурных ценностей, национальных культурно-исторических традиций, социокультурного многообразия, интеграционных процессов, цивилизационного кризиса, глобальных проблем человечества и др. По мнению отечественных ученых О.Л. Жук, А.П. Богомазова, это способствует «осмыслению студентами ценностей и традиций, пониманию ими происходящих в мире глобализационных процессов, негативных кризисных проявлений, а также формированию у них готовности разрешать разнообразные проблемы на основе гуманно ориентированных технологий» [3, с. 5].

В ходе изучения учебных дисциплин «Методика музыкального воспитания», «Практикум по музыкально-педагогическому репертуару», «Музыкально-инструментальная подготовка», «Музыкальный инструмент» подчеркивается, что музыкальное искусство является сильнейшим средством приобщения подрастающего человека к общечеловеческим ценностям, в связи с чем значительное внимание уделяется выявлению студентами аксиологического потенциала репертуара музыкальных произведений, рекомендуемых для изучения на уроках музыки и во внеклассной работе. Например, программы по музыке для I–IV классов общеобразовательных школ содержат ряд произведений, способствующих воспитанию эмоционально-ценностного отношения к Родине, формированию гражданственности, патриотизма, и национального самосознания на основе государственной идеологии.

Студентам предлагается проанализировать примерный музыкальный материал, рекомендованный для изучения в начальной школе и выявить произведения патриотической направленности, уточнив тему четверти или полугодия в соответствии с программой. Далее в ходе разучивания музыкальных произведений и разработки фрагментов уроков ставится задача показать значимость указанных произведений не только в формировании музыкальной культуры учащихся, но и в воспитании соответствующих эмоционально-ценностных отношений. Так, «Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь» Н. Соколовского на слова М. Климковича и В. Коризны изучается, как правило, на первых уроках в каждом класса с целью формирования понимания сущности и значения государственных символов Республики Беларусь. В первом и втором классах при изучении тем «Мир звуков» и «Средства музыкальной выразительности» гимн предлагается учащимся для слушания. В третьем и четвертом классах (темы «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи» и «Музыкальная культура Беларуси» соответственно) гимн разучивается и исполняется учащимися. Такой подход способствует постепенному и поэтапному приобщению обучающихся к основам идеологии белорусского государства, формированию активной

гражданской позиции, чувства любви и уважения к Родине, гордости за ее достижения, ответственности за развитие и процветание.

Примеры других произведений репертуара патриотической направленности, рекомендуемого для изучения на уроках музыки представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Музыкальные произведения, формирующие эмоционально-ценностное отношение к Родине

Название и авторы произведения	Класс, четверть	Тема четверти или полугодия
«Песня юных защитников Отечества». Муз. В. Ковалива, сл. С. Лукьяновой	1 класс, III четверть	Из чего выросла музыка
В. Агапкин. «Прощание славянки»		
«Бесконечная песенка». Муз. В. Ковалива, сл. В. Семернина	1 класс, IV четверть	О чем рассказывает музыка
«Песня о Родине». Муз. и сл. С. Галкиной	2 класс, I полугодие	Средства музыкальной выразительности
«Родны бусел». Муз. С. Галкиной, сл. Н. Галиновской		
«Воздушная песня». Муз. М. Старокадомского, сл. Е. Долматовского		
«Наша Перемога». Муз. О. Чиркуна, сл. В. Коризны	2 класс, II полугодие	Путешествие в музыкальные страны – оперу, балет, симфонию, концерт
«Наш край». Муз. Д. Кабалецкого, сл. А. Пришельца		
Н. Чуркин. Симфоньета «Белорусские картинки» (финал)		
«Дуб». Муз. О. Чиркуна, сл. Янки Купалы	3 класс, I четверть	Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи
«Жывіца». Муз. А. Безенсон, сл. Т. Мушинской		
«Радзіма, мая дарагая». Муз. В. Оловникова, сл. А. Бачило	4 класс, I полугодие	Музыкальная культура Беларуси
«Наша Радзіма». Муз. А. Безенсон, сл. Л. Глинской		
«Завешся ты ласкава Белаі Руссю». Муз. Л. Захлевногo, сл. В. Лученoк		
«Адлёт жураўлёў». Муз. народная, сл. Якуба Коласа		
«Мы помним радость сорок пятого». Муз. Э. Зарицкого, сл. М. Ясеня		
«Мірскі замак». Муз. В. Кистеня, сл. И. Титовца		
«Жураўлі на Палессе ляцяць». Муз. И. Лученка, сл. А. Ставера		
«Явар і каліна». Муз. Ю. Семеняко, сл. Янки Купалы		
И. Жинoвич. «Белорусские танцы»		
Н. Чуркин. Симфоньета «Белорусские картинки» (фрагмент по выбору)		
В. Оловников. Симфоническая поэма «Партизанская бьль»		
«Песня про Нёман». Муз. Н. Соколовского, сл. А. Астрейко.		

Восприятие и исполнение произведений, представленных в данной таблице, способствуют подготовке студентов к формированию у учащихся отношения к таким общечеловеческим ценностям, как Родина, Мир, Добро, Справедливость.

Осмысление понятия «Родина» у подрастающего поколения, как правило, связано с родным домом, родителями и близкими людьми. В последнее время все чаще можно услышать, что «семья – маленькая Родина». Формированию культуры семейных отношений могут способствовать произведения, аксиологическим содержанием которых являются такие ценности, как Семья, Любовь, Жизнь и др.

Анализ программ по музыке для начальных школ позволяет выявить несколько музыкальных произведений о матери: «Мама» Л. Бакалова на слова С. Вигдорова (1 класс,

3 четверть «Из чего выросла музыка», «Мама» Ж. Буржоа и Т. Попа на слова Ю. Энтина (2 класс, 1 полугодие «Средства музыкальной выразительности»), «Мамін голас» В. Серых на слова М. Людкевич (4 класс, II полугодие «Музыкальные путешествия») и др. С образом матери неразрывно связана также колыбельная песня, исполняемая при убаюкивании ребенка. При изучении таких произведений необходимо обратить внимание, что колыбельная представляет собой один из древнейших жанров фольклора. Кроме того, изучение истории развития жанра колыбельной показывает, что с течением времени появилась вокальная или инструментальная лирическая пьеса-миниатюра или эпизод в крупном сочинении (опере, балете, сюите), где жанр народной колыбельной песни преломляется в авторском стиле композитора. Для изучения на уроках музыки предлагаются несколько народных и композиторских колыбельных, информация о которых представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Примеры колыбельных из программы по музыке для общеобразовательных школ

Название и авторы произведения	Класс, четверть	Тема четверти или полугодия
«Зімовая калыханка». Муз. Л. Сверделя, сл. В. Вербы.	1 класс, II четверть	Как рассказывает музыка
Л. Шлег. «Колыбельная матери»	1 класс, III четверть	Из чего выросла музыка
«Калыханка». Муз. В. Раинчика, сл. Г. Буравкина		
«Люлі, люлі, цэлы дом спіць» белорусская народная песня	2 класс, I полугодие	Средства музыкальной выразительности
М. Коваль. Колыбельная Мамы-козы (фрагмент из оперы «Волк и семеро козлят»)	2 класс, II полугодие	Путешествие в музыкальные страны – оперу, балет, симфонию, концерт
«Спі, сыночак міленькі» белорусская народная песня	4 класс, II полугодие	Музыкальные путешествия
Н. Чуркин. «Колыбельная»	4 класс, II полугодие	Музыкальные путешествия
Дж. Гершвин. «Колыбельная Клары» (из оперы «Порги и Бесс»)	4 класс, II полугодие	Музыкальные путешествия

Анализируя представленные таблицы, необходимо обратить внимание на тот факт, что абсолютное большинство указанных музыкальных произведений представляют собой соединение музыки и слова, и лишь незначительное место отводится инструментальным произведениям. Не возникает сомнений, что такой выбор репертуара определяется психолого-педагогическими особенностями восприятия учащихся младших классов, так как именно в вокальных произведениях музыка и слово взаимодополняют и обогащают друг друга: музыка сообщает слову необыкновенную силу выражения, а слово музыке помогает обрести полную определенность.

Таким образом, в настоящее время на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова уделяется пристальное внимание формированию ценностных ориентаций личности студентов как важной составляющей содержания их профессиональной подготовки. Осуществляется включение в содержание учебных дисциплин комплексных социально-профессиональных задач-ситуаций, отражающих суть общечеловеческих ценностей (Жизнь, Родина, Любовь, Природа, Добро, Мир и др.), выявляются возможности музыкального искусства в их формировании. Обучение и воспитание студентов основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства.

Список цитированных источников:

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-3 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
2. Политическая культура студентов: ее сущность и пути формирования в университете / под ред. Р.С. Пионовой. – Минск: МГЛУ, 2018 – 152 с.
3. Жук, О.Л. Теоретико-методические основы воспитания студентов в современном университете / О.Л. Жук, А.П. Богомазов // Выш. шк. – 2014. – № 6. – С. 3–8.

КРУЧКОВСКАЯ НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В современных условиях развития информационного общества значительная роль в становлении личности студента, в формировании его социального капитала принадлежит высшему учреждению образования и его социокультурной среде.

Студент развивается только в процессе социализации, в котором он должен общаться, взаимодействовать с другими людьми, с помощью которого осуществляется процесс адаптации индивида к окружающему миру. Духовное и социальное формирование вне человеческого общества происходить не может. Различные внешние условия, в том числе географические, социальные, семейные влияют на студента и его формирование к учебной деятельности будущего специалиста.

Целью данной статьи является анализ теоретических аспектов социокультурной среды в профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта.

Методологическую основу статьи составили работы отечественных и российских ученых Е.П. Белозерцева, Л.С. Выготского, К.М. Дурай-Новаковой, Е.С. Поляковой, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской и др. В ходе исследования были использованы общетеоретические методы: анализ и обобщение.

Социокультурная среда – это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие будущего специалиста. По характеру влияния социокультурной среды выделяется ближняя и дальняя. Когда мы слышим от педагогов о влиянии среды, то подразумевается прежде всего среда социальная и домашняя. Первая среда относится к отдаленному окружению, а вторая – к ближайшему.

Проблемами развития социокультурной среды занимаются представители различных наук: социологи, психологи, педагоги, философы, этнологи и др. Именно этим и объясняется разнообразность определения «социокультурная среда».

Мы определили для себя понимание того, что социокультурная среда – это совокупность общепринятых норм, правил, законов, ценностей, технологий и научной информации, как части социума для активного взаимодействия с жизненной средой. На сегодняшний день образовательная среда является подсистемой, и одной из основных составляющих аспектов социокультурной среды. Она должна способствовать развитию студента, воспитанию его личностных качеств, формированию определенных черт личности.

Все учреждения образования отличаются своей культурно-образовательной средой. Эта среда характеризует общие и специфические особенности конкретного учреждения образования, значительно воздействующие на процесс подготовки будущего специалиста, выработку его личностных качеств. На данный момент еще нет единства в оценивании влияния среды на формирование студента среди педагогов, находившихся на различных методологических платформах. Педагоги всего мира признают большую важность среды, расходятся лишь взгляды при оценке степени влияния среды.

Развитие личности протекает в плане субъективного времени, ход и течение которого может значительно варьироваться от изменяющихся условий развития, от складывающихся в процессе образования социокультурных ситуаций. Абстрактной среды не существует, есть конкретный общественный строй, конкретные условия жизни, семья, университет, друзья и т.д. Разумеется, студент достигает наиболее значительного развития там, где ближнее и дальнее окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Социокультурная среда высшего учреждения образования по своей форме существования включает множество социокультурных микросред, к которым относятся: факультеты, кафедры, профессорско-преподавательский и обслуживающий состав вуза, в том числе и сами студенты. Каждая микросреда имеет свое социокультурное назначение, ценность и носит самодостаточный характер.

Необходимым условием и фактором для успешной адаптации студента к определенной культурной среде, а через нее – к обществу в целом является социокультурная среда вуза.

В качестве элементов, сформировавшихся в учреждении образования, включаются следующие направления: нравственно-психологическая атмосфера, воспитательная и образовательная деятельность, отношения и взаимодействие, способствующие формированию духовно богатой и профессионально подготовленной личности будущего педагога-музыканта.

По мнению белорусского ученого Е.С. Поляковой, развитие личности протекает «в плане субъективного времени, ход и течение которого может значительно варьироваться от изменяющихся условий развития, от складывающихся в процессе образования социокультурных ситуаций» [1, с. 101].

Профессорско-преподавательский состав выступает ядром социокультурной среды учреждения образования. Профессорско-преподавательский состав кафедры, факультета – это престиж и авторитет высшего учреждения образования. Своим высоким профессионализмом, ответственностью, дисциплинированностью они привлекают студенчество и имплицитно эти качества своим ученикам, где только личность может сформировать личность.

Музыкально-педагогический процесс требует всеохватывающего и целостного подхода, предполагающего обеспечение целостности формирующейся личности, учебного и воспитательного процесса, сотрудничества и сотворчества его субъектов, целостное исследование взаимосвязанных с образованием сложных систем, таких как социокультурная среда.

Тесную связь личности и ее позитивного развития с социумом подчеркивает А.В. Петровский. Он утверждал, что тип развития личности определяется типом группы, в которую она интегрирована [2]. Данную точку зрения поддерживал Л.Н. Коган, замечая, что вне активного участия в общественной жизни развитие личности осуществляться не может [3].

Соотношение индивидуального и социального в развитии человека, в частности, рассматриваются Д.К. Беляевым следующим образом: «Все индивидуальные и личностные свойства человека, его отношение к ближнему и поведение в обществе всегда определяется взаимодействием генетической системы и внешних условий, в которых он формируется и развивается» [4].

Система высшего образования призвана обеспечить развитие будущих педагогов-музыкантов как специалистов нового типа, способных воспитать у своих учеников соответствующие качества, ценности и идеалы.

Культурно-образовательная среда рассматривается как пространство личностного роста, подготовки, освоения и присвоения ценностей профессионально-педагогической и общей культуры, становления опыта личностно-ориентированных отношений, жизненной позиции, где будущий специалист находит применение своим развитым и развивающимся способностям.

Каждый факультет со временем образует свой опыт и традиции при подготовке специалистов, формирует профессионального педагога, который бы удовлетворял потребности соответствующей сферы образования.

Образовательная среда факультета:

- устанавливает методологические аспекты влияния на личность студента;
- дает возможность в выборе взглядов и идеалов;
- формирует у студента внутренний потенциал и способствует развитию личностно-профессиональному росту и развитию будущего специалиста;
- предопределяет, задает характер и направление как часть макросоциума, развивает индивидуальную профессиональную личность;
- учит должным образом относиться к наследию прошлого и взаимодействовать в диалоге с другими культурами.

Совершенствование своей профессиональной деятельности и приобретение компетентных качеств станет доступной, если студенты будут на протяжении всего образовательного процесса включены в различные формы общественной среды. Ни один из талантов будущего педагога не должен остаться невостребованным. Отсюда вытекает необходимость самопознания, самоосуществления и самореализации личности.

Предметом особого внимания в учреждении высшего образования является образовательная деятельность, в котором представляется особая социокультурная микросреда студентов. Существует несколько аспектов в профессиональной направленности воспитательной среды обучающихся.

Условно можем выделить своеобразие воспитательной среды с учетом курса обучения:

- I курс – вхождение в образовательную среду, процесс адаптации, профессиональная ориентация;
- II–III курсы – проявление активной позиции студентов с учетом собственных способностей и интересов, формирование профессионального мастерства;
- IV–V курсы – формирование четкой профессиональной позиции.

Создание воспитательной среды среди студентов, имеет свою технологическую специфику и сложность.

Это связано с тем, что развитие определенного опыта обучающихся на первом и втором курсе, владение определенным опытом отношений, сформированных в системе общего среднего образования, основывается на особом акценте в корректировании складывающихся взаимоотношений студентов, а также студентов и преподавателей.

Смыслом воспитательной деятельности, направленной на развитие активности студентов, является помощь в организации студенческого самоуправления, поддержка в практической деятельности. Активность студентов рассматривается, с одной стороны, как предпосылка их развития, а с другой – как результат воспитания.

Студенческое самоуправление создает условия для активного привлечения студентов к созданию и регулированию образовательной среды на факультете. Тем самым включаются сильные мотивационные и стимулирующие импульсы, вводящие их в режим самовоспитания, делающие активными субъектами воспитания по отношению к сокурсникам, создающие некий актив как основной механизм конструирования и регулирования образовательной среды на факультете. Однако студенческое самоуправление нуждается не в формальном праве на существование, а в фактической самостоятельности с определенными правами и конкретными обязанностями. В этом случае оно обретает авторитет, привлекательность и результативность практической деятельности, что значительно сказывается на формировании личности специалистов.

Таким образом современный педагог должен учитывать влияние среды на развитие личности. Социокультурная среда, обеспечивающая эффективное развитие личности студента, должна характеризоваться:

- непротиворечивостью различных дополняющих друг друга пространств, в которых протекает жизнь студента;
- осмысленностью всех видов деятельности, в которые включается студент;
- достаточным богатством, разнообразием различных элементов среды, побуждающих делать выбор и дающих возможность найти свою социокультурную нишу;
- творческой среды будущего педагога, как условием его самореализации, воплощения себя во внешнем мире и т.д.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что подготовка высококвалифицированного специалиста на факультете не должна ограничиваться только лишь образовательной деятельностью. В формировании воспитательной деятельности определяющую роль играет не только социальные и педагогические факторы среды, но свойства личностных аспектов, входящих в нее. Поэтому необходимо создавать условия для проявления, развития и формирования у студентов личностных качеств. При этом необходима дифференциация и индивидуализация в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – С. 101.
2. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – С. 235
3. Коган, Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура / Л.Н. Коган. – М., 1981. – С. 43.
4. Беляев, Д.К. Генетика, общество, личность / Д.Б. Беляев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 157.

ЛИ ЦИН

КОРОЛЕВА ТАИСИЯ ПАВЛОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ПРОЯВЛЕНИЕ В ИНТОНАЦИОННОСТИ МУЗЫКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ КОМПОЗИТОРА (С.В. РАХМАНИНОВ)

В музыкально-педагогической теории и практике существует проблема определения ключевых интонаций творчества композитора, определяющих его индивидуальный стиль.

Научное обоснование интонационного подхода как доминантного в изучении смысловой основы музыки позволяет в определенном ракурсе исследовать и моделировать методики работы с музыкальными произведениями. В диагностике интонационного слуха обучающихся вполне можно опираться на музыкально-коммуникативные архетипы, поскольку именно они имеют непосредственное отношение к работе интонационного слуха, ко всей совокупности смыслов, выраженных в звуковых оборотах, мотивах, темах. На основе анализа литературы был сделан вывод, что формой представления результатов данного анализа и последующего моделирования может выступать словарь интонационности музыки. Имеющийся к настоящему времени словарь художественных настроений В.Г. Ражникова [4], зачастую используемый в преподавании музыки, содержит коллекцию эпитетов для определения эстетических эмоций человека, но не связан напрямую с выраженными в звучании интонациями музыкальных произведений.

Конструирование модели дифференциации интонационного материала в форме словаря выступает первичной задачей в разработке информационно-образовательного ресурса для преподавания музыкальных дисциплин. Также интонационный словарь выполняет функцию учебного пособия в ходе педагогического сопровождения обучающихся инокультурного пространства. В основу организации интонационного материала положен системный принцип (организация определенным образом языковой системы) [3]. Структура модели дифференциации интонационного музыкального материала в форме словаря состоит из 2-х основных блоков, в которых реализуются главные задачи: матрица представления интонации в музыкальном произведении с его вводными данными, характеристикой и комментариями, наглядном представлении фрагмента нотного текста; система классифицирования интонаций (предметно-изобразительных, музыкально-жанровых, музыкально-стилевых и др.).

Одним из разделов разработанного нами словаря является «Интонационность индивидуального стиля композитора» [3] на примере творчества С.В. Рахманинова.

Анализ музыкальных произведений композитора позволяет найти несколько ключевых интонаций, характерных для всего его творчества. Результаты исследовательского поиска отражены на примере выделения отдельных интонаций, характерных для индивидуального стиля музыки С.В. Рахманинова – известного русского композитора первой половины XX столетия. Как и творчество П.И. Чайковского, творчество Рахманинова относится к такому художественному направлению, как русский романтизм. Русскость чувствуется в образах природы, в выражаемых в музыке эмоциях, чувствах, переживаниях. Рахманиновская музыка характеризуется выразительным мелодизмом, психологической насыщенностью. Мелодии распевны, в них отражается славянская интонационность, широта и душевность исконно русской народной песни. Все это составляющие образа Родины, с большой любовью переданного композитором в звуковых картинах.

Выражением русского духа рахманиновской музыки является устремленность ее к нравственному началу, проявляющаяся более всего в тяготении к интонациям *колокольности*. О значении колокольной музыки писал в начале XX в. К.К. Сараджев. Он указывал, что музыка выразит то, о чем не расскажет слово. А то, что не передаст своей песней ни один музыкальный инструмент, – донесет до сердца каждого колокольный звон.

В России колокол используется в качестве национального символа, голоса Родины. Он был издавна символом единения и гражданского долга для русского человека. Колокол становится частью национального самосознания, благодаря особой важности функций, исполняемых им в общественной жизни. Значение колокола в жизни любого народа велико, но в России эта особенность наиболее ярка. Звучание его тембра многозначно, широк спектр возможностей этого инструмента. Колокольным звучанием приветствовали победителей, без него не обходилось

ни одно праздничное шествие. Вечевой колокол в Древней Руси сзывал народ, набат оповещал о появлении врагов, о пожаре или ином бедствии.

Исторически сложилось, что отечественные композиторы использовали колокольный звон в качестве богатейшего звукового материала. Тема «колокольности» в творчестве отечественных композиторов (А.П. Бородин, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Г.В. Свиридова и др.) получила широкое освещение в современном музыковедении. Исследователи колокольного звона подтверждают существование всех его видов – «от сигнала до образцов колокольного искусства» в русских операх. Особенно же ярко «колокольность» зазвучала во втором фортепианном концерте С.В. Рахманинова, а также в некоторых прелюдиях.

Сам С.В. Рахманинов высказывается так по данному поводу: «Одно из самых дорогих для меня воспоминаний связано с четырьмя нотами, вызвавшими большими колоколами Новгородского Софийского собора, которые я часто слышал, когда бабушка брала меня в город по праздничным дням. Звонари были артистами. Четыре ноты складывались во вновь и вновь повторяющуюся тему, четыре серебряные плачущие ноты, окруженные непрестанно меняющимся аккомпанементом. У меня с ними всегда ассоциировалась мысль о слезах» [1, 2]. Таким образом, дорогие сердцу детские впечатления сыграли особенную роль в становлении Рахманинова-композитора.

Исследователи рахманиновского творчества (Н. Бекетова, В. Брянцева, Л. Скафтымова, Ю. Келдыш и др.) отмечают, что «колокольность» претерпевает эволюцию, пронизывая все его творчество, «проходя от до-диез-минорной прелюдии, через кантату «Колокола» до последних опусов» (рисунок 1).



Рисунок 1 – Интонации колокольности в прелюдии cis-moll С.В. Рахманинова

Рахманиновские образы насыщены торжественной мощью колокольных звучаний, начиная от бубенцов юношеского «Полишинеля» и кончая набатным громом, возникающим в низком регистре многих фортепианных произведений, и праздничным перезвоном «Светлого праздника» из первой сюиты. Кантата «Колокола», в четырех частях которой представлен жизненный путь человека, построена на показе различных тембровых красок колокольного звона (серебряного тембра колокольчиков, золотого тембра свадебных колоколов и железного тембра колоколов смерти), олицетворяющего смену этапов в жизни человека, т.е. вполне уместно вести речь о тембровой драматургии. Следует заметить, что колокольность как символ Руси, религиозный атрибут, символ веры, тревоги, тема рока и т.д., досталась композитору в наследство от русских классиков П. Чайковского, М. Мусоргского и А. Глазунова.

Музыка, направленная на создание общечеловеческих (универсальных) ценностей, идеалов, убеждений, способствует формированию развитого мировоззрения, в особенности колокольная музыка, которая способна гармонизовать отношения между человеком и миром, врачует душу и просветляет разум. Язык русской музыки транслирует комплекс религиозных, эстетических и философских идей, являясь неотъемлемой частью обычаев, сопровождая ритуалы.

Интонационной основой индивидуального стиля С. Рахманинова, которая определила специфику рахманиновской поэтики кроме колокольности стала *бесконечная мелодия*, берущая свои истоки в знаменном распеве. Эти традиции сформировались под воздействием детских и юношеских впечатлений композитора – соприкосновений с новгородской и московской певческой и звонарной культурами (рисунок 2).

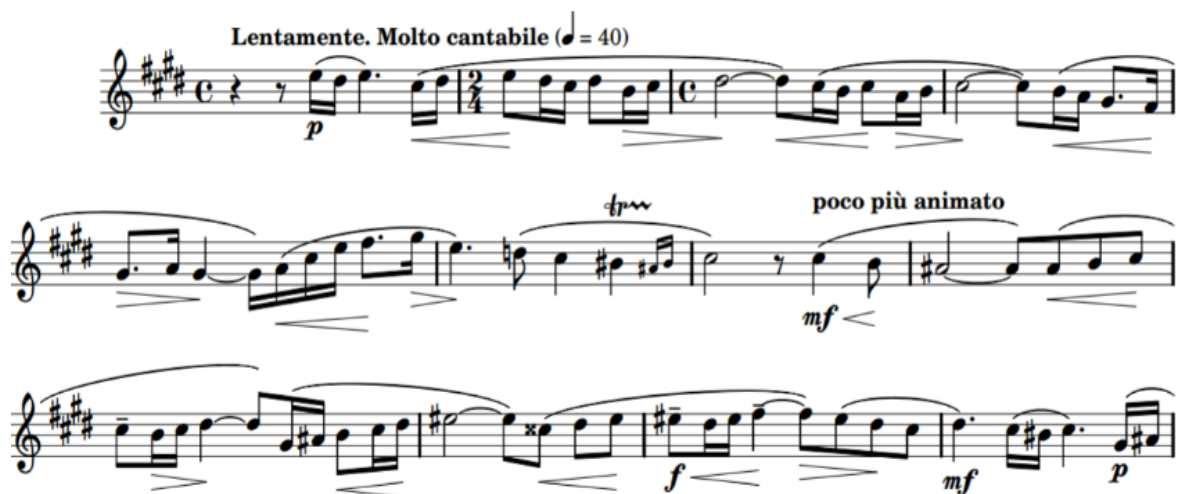


Рисунок 2 – Интонации знаменного распева в «Вокализе» С.В. Рахманинова

Воздействие знаменного распева и колокольности на творчество Рахманинова не ограничивается языковыми аналогиями; оно проникло вглубь, в самую суть музыкально-интонационного мышления Рахманинова, стало основополагающим для художественного метода Рахманинова и определяющим специфику рахманиновской поэтики в целом. Ядро принципа, организующего становление и развертывание рахманиновского материала – попевочное варьирование мелоса и тематизма, восходящее к вариантности средневековой монодии и колокольного перезвона.

Экономность определяется вариантным произрастанием материала из попевки (включая как тематизм, так и различные уровни музыкальной ткани – от связующих и развивающих разделов формы до пластов фактуры). Такое развитие подобно процессу живого прорастания организма, где изначальная попевка-импульс (далеко не всегда обозначенная в виде законченной формулы) уподобляется зерну, пути ее развития – побегам и ветвям, а оформленные в итоге такого развития (которое может лишь подразумеваться) тематические единицы – плодам. Другой, генетически родственный источник – колокольный звон, в самой природе которого заложена потенциальная возможность свободной вариантной перестановки используемых тонов (колоколов) – «перезвона».

Символизм Рахманинова органически связан с попевочно-вариантным мышлением, и поэтому представляет собой не статичную систему, подобную лейтмотивной, а живой организм формирования интонаций, смыслов и аллюзий. Индивидуализируются все средства музыкального языка, так как героем романтических произведений становится человек с его уникальным мироощущением и своеобразием.

Таким образом, на примере характерной для творчества С.В. Рахманинова интонационности показано, какие сущностные темы волновали композитора, какими художественными средствами они реализованы, их повторяемость в музыкальном творчестве композитора. Современная модель образования проектируется и практически реализуется на основе методологических подходов, которые, в свою очередь, взаимодействуют и дополняют друг друга. В данном исследовании сосредоточено внимание на разработке путей применения *интонационного подхода* в музыкальном образовании, как базового в организации слушательской, исполнительской и композиторской деятельности. Разработка модели выявления и дифференциации музыкального материала в виде основных интонаций, в том числе для определения стилевых особенностей творчества композитора, выступает методологической основой в оптимизации изучения музыкального искусства.

Список использованных источников:

1. Брянцева, В.Н. С.В. Рахманинов / В.Н. Брянцева. – М.: Сов. композитор, 1976. – 645 с.
2. Воспоминания о Рахманинове. / Сост. З. Апетян. – М.: Музыка, 1967. – Т. 1. – 570 с.
3. Ли Цин. Организация восприятия музыкальных произведений на основе словаря интонационности музыки: метод. рекомендации / Ли Цин. – Минск: ИВЦ Минфина, 2022. – 51 с.
4. Ражников, В.Г. Словарь художественных настроений / В.Г. Ражников. – Универсум, 2007. – 40 с.

ЛЮЙ ЦЗИНВЭЙ

КОРОЛЕВА ТАИСИЯ ПАВЛОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ В КИТАЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В последнее время в Китае все большее внимание уделяется исследованиям и развитию инновационного образования в подготовке учительских кадров. Инновационное образование можно рассматривать как обновление задач по развитию качественного обучения в новых исторических условиях, что послужило причиной активизации усилий по реформированию национального сектора образования. Соответствующие теории были изучены большим числом ученых, в музыкально-педагогическом образовании также были достигнуты определенные результаты. Так, Чжан Цилян, Ван Айчунь, Чэнь Ёншэн констатируют, что уже к 2016 году была построена соответствующая система практического обучения студентов музыкально-педагогических специальностей на основе информационных технологий, основанная на концепции креативного образования: «Культивировались в основном инновационно-практические способности студентов с помощью разнообразных инновационных методов обучения и апробировались результаты их ориентации в сетевой среде» [2]. Отмечалось, что информационные технологии сыграли позитивную роль в изменении среды образования и способствовали взаимному взаимодействию и коммуникации. Особенно необходимым становится развитие навыков самостоятельного обучения студентов в онлайн-среде, создание целостной системы преподавания музыки, начиная с концентрации внимания на дисциплинарной логике преподавания и заканчивая сосредоточением внимания на естественных правилах обучения и учебном опыте учащихся [3].

Применение современных информационных технологий в преподавании музыкального искусства имеет специфическую направленность и предпочтения в выборе стратегий обучения.

Прежде всего, внимание будущих учителей направляется на изучение и создание информационных технологий для *стимулирования инициативы учеников в изучении музыки*. Предлагается относительно пассивное сотрудничество учителя и ученика перевести в разряд гармоничного, активного участия в образовательном процессе обеих сторон. Благодаря появлению современных образовательных технологий учителя могут использовать сетевые платформы, чтобы стимулировать учеников к систематическому изучению музыки, оценке и общению в педагогической практике. В классе учителя используют мультимедиа для отображения видео и анимации, сочетание аудио и видео, изображений и музыки. Содержание обучения музыке может быть выражено также в чередовании движения и статики, а также в том, чтобы на музыкальных занятиях обучить школьников *наслаждаться музыкой и ее изучением*. Особую важность приобретает обучение методам и приемам поиска информации, ее индивидуальная обработка в соответствии с предметными и собственными познавательными интересами. Стимулирование способности обучаемых к самовыражению и самооценке, активности и сознательности в обучении, а также стремление к повышению всестороннего качества образовательного процесса во многом зависит от отбора и использования современных информационных технологий.

Важной стратегией в обучении музыке в китайской средней и высшей школе выступает расширение базы образовательных ресурсов, что обеспечивает определенные удобства в преподавательской деятельности. Используя сетевую платформу, учителя быстро узнают о музыкантах и их творчестве, связанном с содержанием программы обучения. Они могут постоянно собирать и обновлять соответствующие видео или анимацию на темы школьной программы по музыке. При поддержке современных образовательных технологий школьники могут наслаждаться большим количеством музыкальных произведений в музыкальных классах и домашней обстановке. Также могут лучше понимать музыкальные произведения благодаря контексту из разных искусств, использованных в этих ресурсах и способствовать улучшению художественной оценки музыкальных явлений. Использование современных образовательных технологий для усиления совершенствования методов обучения делает музыкальные классы школы более богатыми и насыщенными. Учителя могут использовать мультимедиа, чтобы показать исполнителей музыки мирового уровня, достижения в обстановке конкурсов, специфику разных видов музыкальной деятельности, объяснять студентам базовые знания о музыке. В итоге повышается качество образовательной среды в целом, созданной в музыкальном классе. Одной из сравнительно *новых*

стратегий в организации и проведении уроков музыки является подготовка и использование микро-уроков. В последние годы в Китае появился пользующийся популярностью новый ресурс в виде микро-уроков, который, несомненно, относится к инновационным методикам обучения. Обычно это фрагментированное учебное содержание в видео формате, выстроенное как часть образовательного процесса с расширенными материалами в соответствии с когнитивными законами. Основным компонентом «микро-урока» является учебный видеоролик в классе (фрагмент урока). В нем также содержатся вспомогательные учебные ресурсы: учебный дизайн, музыкальный репертуар, отражение практических действий, материалы для объяснения и закрепления знаний, рефлексии, тестирования, обратной связи с обучаемыми. Все вместе создает тематическую «маленькую среду» применения учебной единицы с определенными организационными отношениями и их презентацией. Микро-уроки, как правило, рассчитаны на решение только одной или двух задач, потому их часто называют «фрагментацией». Нет сложной системы знаний по всему изучаемому предмету, нет множества целевых установок обучения и объемного музыкального репертуара. Систематизированные несколько микро-уроков представляют собой микро-курсы, которые нацелены на выполнение разделов программы предмета для определенного класса. Знания, представленные группой микро-курсов, отличаются полнотой представления содержания и процесса реализации задач преподавания.

Использование информационных технологий в организации музыкальных занятий имеет различные сложившиеся формы, которые также можно отнести к стратегиям обучения. Одна из таких технологий, которой с успехом овладевают будущие педагоги-музыканты, имеет название «перевернутый класс». Первоначальная цель этой модели обучения состояла в том, чтобы позволить учащимся, которые отсутствовали в определенном классе, изучать соответствующий контент, просматривая видео. Впоследствии, благодаря исследованиям экспертов в области образования, модель «перевернутого класса» была широко использована в преподавании в китайских школах. Традиционное обучение в основном предполагает сначала преподнесение содержания обучения и организацию его усвоения, а затем самостоятельное закрепление пройденного, о чем указывается в ряде работ о методике «перевернутый класс», в том числе российских авторов [1]. Однако, с появлением качественного информационного ресурса переворот стал возможен. Изменение режима на первоначальное самостоятельное изучение материала, а затем продолжение работы в сотрудничестве с педагогом эффективно повышает мотивацию и способность школьников и студентов к обучению, а также обеспечивает плавное развитие учебной деятельности в классе. Нужно при этом заметить, что такая стратегия повсеместно использовалась в индивидуальном обучении музыке, когда для разучивания ученикам давалось музыкальное произведение, а после его самостоятельного разбора начиналась работа с преподавателем. Главным преимуществом при этом была точка отсчета, старт для творчества. У тех, кто смог самостоятельно правильно разобраться с нотным текстом, было преимущество во времени, информационное и исполнительское опережение.

Применение технологии «перевернутый класс» требует, чтобы ученики были готовы к уроку и имели предварительное понимание нового содержания. Но для учеников с недостаточным опытом обучения трудно это сделать с достижением эффекта обучения. Поэтому учителя могут в соответствии с реальной ситуацией сформулировать несколько простых учебных заданий, чтобы ученики могли выполнить их самостоятельно до урока, что не только даст ученикам чувство направления во время обучения, но и повысит эффективность преподавания в музыкальных классах. Учащимся нужно предложить записывать вопросы, о которых нужно подумать. Например, при изучении французской народной песни в четвертом классе, учителя могут назначить ученикам следующие задачи:

- найдите в Интернете эту песню и внимательно прослушайте;
- прочитайте текст песни вслух и подумайте о том, сколько персонажей появилось в истории, рассказанной в песне;
- найдите больше французских детских песен и послушайте их.

Ученики также могут со своими одноклассниками перед уроком вместе выучить песню. Во время урока учителя могут использовать метод случайной переключки, чтобы ученики могли высказать свое мнение по возникшим вопросам, а затем организовать общение и обсуждение учеников, чтобы создать позитивную атмосферу для изучения музыки. Можно также использовать музыкальное программное обеспечение, чтобы заблаговременно подготовить в отдельном файле не только текст песни, но и ноты, пометив в них информацию для запоминания разными

цветами (ладотональность, размер и др.). Также предлагается сделать маленькую анимацию в соответствии с содержанием песни, чтобы ученики могли одновременно видеть красивые ноты, красивые мультфильмы и слышать красивую музыку. Слуховое музыкальное искусство и визуальное графическое искусство сочетаются с учебным программным обеспечением, чтобы представить образ, который выражается в музыке с помощью визуальных изображений. Это производит глубокое впечатление на учеников. Таким образом, школьники смогут быстро распознавать музыку, что облегчает понимание музыкальных произведений, помогает коллективу класса достичь хороших результатов обучения.

«Классная комната мудрости» также является новым методом обучения с использованием информационных технологий. «Классная комната мудрости» была построена для формирования фуцзянской школы, основанной на китайской мудрости. Значение умной классной комнаты можно понять с разных точек зрения. «Мудрость» обычно включает в себя два различных значения: «умный, пронизательный, стратегический» в психологическом смысле и «интеллектуальный» в техническом смысле. Новая концепция учебного плана гласит, что преподавание в классе – это не простой процесс передачи знаний или обучения, а процесс всестороннего формирования эмоций и мудрости в отношениях между учителями и учениками. Основная задача классной комнаты мудрости заключается в «развитии мудрости учеников». Создание концепции «умной классной комнаты» с точки зрения информатизации является предпосылкой для проведения исследований в области преподавания информатизации, а также логической отправной точкой для построения целой системы теории и практики умной классной комнаты. Использование передовых информационных технологий для реализации информатизации и интеллекта преподавания в классе и создания интеллектуальной среды обучения имеет фундаментальную цель содействия преобразованию «классной комнаты знаний» в «классную комнату мудрости» и реализации интеллектуального развития учащихся.

Например, когда учитель разучивает китайскую народную песню «Улитка и желтая сорока» в третьем классе начальной школы, он заранее может подготовить небольшую историю или анимацию с ярким изображением сюжета этой песни. Это позволяет легко пообщаться с содержанием данной истории или картиной в анимации во время прослушивания или пения. Учителя могут спросить учеников: «Благодаря этой маленькой истории или маленькой анимации, что мы узнали и почувствовали после изучения этой песни?» Получив различные ответы от учеников, учитель в итоге должен подвести к мудрому обобщению, а именно: «Эта песня сначала рассказывает историю улитки, несущей тяжелую раковину и начинающей двигаться к винограду, когда виноградная лоза была незрелой, поэтому она была осмеяна желтой сорокой. Но в этой истории улитка сделала это не потому, что она была глупой, а потому, что она направлялась *есть виноград*, понимая, что на дорогу нужно потратить немало времени. Она разработала план и решила начать взбираться на виноградную лозу заранее. Когда наконец улитка прибыла на место, она съела уже созревший виноград». Дети учатся понимать на примере рассказанной истории, что у улитки есть план и цель, и предприимчивый дух, что и восхваляется в песне. Умение делать обобщения нравственного характера способствует воспитанию и повышению общей грамотности детей.

Стратегия предметных интеграций в ходе обучения выступает одним из важных направлений в работе педагога-музыканта. В настоящее время использование современных информационных технологий для обучения показало большие преимущества, особенно использование и развитие некоторых видео и аудиоресурсов, которые эффективно способствовали «обмену мышлением» между музыкальными и другими дисциплинами. Использование современных информационных технологий для органической интеграции музыки и других областей знаний для достижения «смягчения границ дисциплин» действительно отражает концепцию преподавания «большой музыки».

Из вышесказанного следует, что при наличии информационной культуры музыкальная дисциплина является ключевым компонентом развития познавательных способностей учащихся. Благодаря комбинированному применению нескольких стратегий обучения в контексте информационных технологий учащимся предоставляется более широкая платформа для обучения музыке и возможность заложить прочную основу для будущей учебы и жизни. Школьники и студенты могут легко получать, анализировать и обрабатывать информацию под руководством преподавателя, а также обмениваться информацией и вводить новшества, закладывая хорошую основу для непрерывного развития.

Список цитированных источников:

1. Думина, Е.В. Образовательный потенциал педагогической модели «Перевернутый класс» в условиях иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза / Е.В. Думина // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. – 2018. – № 17(815). – С. 26–35.
2. Чжан Цилян, Ван Айчунь, Чэнь Ёншэн. Построение системы практического обучения в колледжах и университетах в контексте творческого образования [J]. Экспериментальные технологии и управление. – 2016. – № 33(12). – С. 25–28.
3. Чжао Хуаньхуань, Ли Цинь. Исследование по применению и вдохновению инновационной педагогики в образовании [J]. Журн. Пекин. ун-та почты и телекоммуникаций (издание по социальным наукам). – 2017. – № 19(03). – С. 100–107.

СУДНИК КСЕНИЯ ВАСИЛЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Поликультурность современного образования проявляется на основе общегуманистических и педагогических идей человечности, равноправия, толерантности и способствует воспитанию молодежи в духе уважительного и положительного отношения к ценностям разных этносов.

Поликультурное воспитание реализуется в различных областях образования, одним из которых является хореографическое образование.

В хореографическом искусстве танцевальная лексика складывается из языка жестов. Мимика, жест, взгляд, поза – эмоциональное отражения. У каждого народа сформировалась своя традиционная пластика, свои приемы соотнесения движений с музыкой. Движение – основа танца. Переход из одной позы в другую, смена положений тела производят движение. Танцы складывались из общепринятых для каждой национальности жестов, положений головы, рук, ног, корпуса, из приветствий, прощаний. Его определяют особенности возрастных и социальных отношений. Танцевальная лексика формировалась в соответствии с образом жизни народа, его социальным и историческим прошлым. Характер народа, особенности его мышления нашли отражение в языке танца. Воздействие, оказанное языком танца, намного ярче, эмоциональнее, если характер народа передан достаточно достоверно, а форма танца соответствует его содержанию.

Цель исследования заключается в изучении поликультурных направлений хореографического искусства в г. Витебск на основе анализа учебных программ и планов, действующих в государственных учреждениях образования, учреждениях дополнительного образования, учреждениях культуры и спорта, частных школах танца.

Материал и методы. Материалом данного исследования послужила информационная база Интернет-ресурсов: ГУ «Центр культуры «Витебск»», Витебского городского исполнительного комитета, ГУО «Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодежи», КСЦ УП «Витебское отделение белорусской железной дороги» «Дворец культуры железнодорожников». В работе были использованы методы систематизации и сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты и их обсуждение. Хореографическое искусство является одним из древнейших видов искусств, на протяжении всего существования и развития человечества хореография видоизменялась от исторических событий, эпохи, развития культуры. На протяжении двух и начала третьего тысячелетия хореографическое искусство содержит различные виды, жанры и направления танцев, которые на протяжении всего времени вобрали социокультурные особенности каждой национальности: аристократическое проведение времени в салонах начиная с XVII века были отражены в танцах «Вальс» и танец-шествие «Полонез», которые были популярны в Европе; народные танцы крестьян народов мира – белорусский народный танец «Крыжачок», русский народный танец «Калинка», испанский народный танец «Фламенко», грузинский народный танец «Аджарули»; сценическое искусство танца – балет, который возник в Италии; латиноамериканский танец «Бачата», отражающий социальную жизнь населения; современные направления танцев, возникшие в неблагополучных районах Нью-Йорка – hip-hop, break-dance.

Социокультурная жизнь г. Витебска наполнена хореографическими фестивалями и конкурсами: Международный фестиваль современной хореографии «IFMC», Международный фестиваль-конкурс «АРТ-ПАРАД в Витебске», Международный турнир по танцевальному спорту «Витебская снежинка».

Обучение хореографическому искусству осуществляется в сферах образования и культуры, а также частных школах танцев [1].

В сфере образования:

– учреждениях образования (педагогическом университете на специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография», колледже культуры и искусств на специальности «Хореографическое искусство»);

– государственных учреждениях образования (детских школах искусств на хореографическом отделении);

– дополнительном учреждении образования (центр дополнительного образования детей и молодежи – в хореографических объединениях по интересам) [1].

В сфере культуры:

– государственном учреждении (центр культуры – в хореографических коллективах, культурно-деловой центр – хореографическая студия);

– культурно-спортивный центр (Витебское отделение Белорусской железной дороги – в хореографических коллективах);

– частные школы танцев (школа танцев и акробатики, школа танца и фитнеса, школа современного танца).

Для достижения цели исследования, рассмотрим учебные программы и планы, в каждом учреждении.

В УО «ВГУ имени П.М. Машерова» осуществляется хореографическая подготовка студентов на педагогическом факультете, кафедре музыки, специальность «Музыкальное искусство, ритмика и хореография». В данном учреждении образования в соответствии с программами изучают следующие направления хореографического искусства: классический танец, современный танец, эстрадный танец, спортивный бальный танец [2].

УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств» обучает будущих специалистов на специальности «Хореографическое искусство (Народный танец), (Эстрадный танец)». По программе «Хореографическое искусство (Народный танец)» изучают народные танцы различных национальностей, а также классический танец. Направление «Хореографическое искусство (Эстрадный танец)» в соответствии с учебной программой изучают современные направления хореографического искусства [3].

На хореографическом отделении в ГУО «ДШИ № 1 г. Витебска» в соответствии с учебной программой изучаются следующие дисциплины: «Основы классического танца», «Народно-сценический танец», «Историко-бытовой танец и современные направления хореографии» [1].

В хореографических объединениях по интересам ГУО «Витебский городской центр дополнительного образования детей и молодежи» проводит образовательную деятельность в хореографических коллективах по следующим хореографическим направлениям, в соответствии с учебной программой:

– Образцовый хореографический коллектив «Акцент» – эстрадный танец.

– Образцовый хореографический коллектив «Весёлая карусель» – эстрадный танец, стилизованный народный танец.

– Хореографический коллектив «Радуга» – эстрадный танец, стилизованный классический танец, стилизованный народный танец.

– Хореографический коллектив «Забава» – эстрадный танец, стилизованный народный танец.

– Хореографический коллектив «Импульс» – эстрадный танец, классический танец, народно-сценический танец.

– Хореографический коллектив «Юность» – эстрадный танец [4].

В ГУ «Центр культуры «Витебск»» в соответствии с учебной программой в коллективах изучают следующие хореографические направления:

– Образцовый ансамбль бального танца «Фэст» – бальные танцы.

- Образцовый ансамбль бального танца «Мозаика» – бальные танцы.
- Заслуженный любительский коллектив Республики Беларусь образцовый хореографический ансамбль «Зорька» – народный танец, характерный танец.
- Народный театр-студия современной хореографии – современный танец, классический танец.

В студии современного танца «Импульс» ГУ «Культурно-деловой центр «Первомайский»» по учебной программе осуществляется изучение направление хореографического искусства – современный танец [5].

В коллективах КСЦ УП «Витебское отделение белорусской железной дороги» «Дворец культуры железнодорожников» проводят хореографическую подготовку по учебным программам в следующих хореографических направлениях:

- Образцовый ансамбль танца «Ладушки» – народный танец.
- Школа современной хореографии «Every» – современный танец, эстрадный танец.
- Школа-студия современного танца «Pro-Dance» – современный танец [6].

Школа танцев и акробатики «ТанцБит» осуществляет проведение занятий по хореографическим направлениям – high heels и hip-hop.

Школа Современного танца «Белка» занимаются хореографическими направлениями hip-hop, break-dance.

Хореографическая студия «PLASTICA» проводит ознакомление с хореографическими направлениями в:

- детском эстрадном коллективе «Пластелин» – эстрадный танец
- группе восточного танца «Жасмин» – восточный танец;
- танцевальной группе «Click-clock» – основы классического танца, современный танец;
- группе «Dancemix» – vogue, hip-hop, break-dance, dance hall.

Студия фитнеса и танца «BODY BALANCE» проводит занятия по следующим хореографическим направлениям:

- восточный танец;
- классический танец.

В танцевальной студии «ДАРИДАНС» обучают хореографическим направлениям:

- эстрадный танец;
- hip-hop;
- break-dance.

Молодёжный Театр Эстрады «ШКОЛА ЗВЕЗД» обучают артистов по следующим хореографическим направлениям:

- классический танец;
- break-dance;
- dance hall;
- hip-hop;
- jazz funk;
- shuffle dance.

Рассмотренные в программах и планах в государственных учреждениях образования, учреждениях дополнительного образования, учреждениях культуры и спорта, частных школах танца, мы находим возможности для поликультурного воспитания обучающихся, так как:

- изучение народного танца предусматривает приобщение учащихся к истории народа, богатству национальных традиций, связанных с жизнью, мыслями и чувствами народа разных национальностей;

- изучение классического танца направлено на освоение пастуры, техники танца, возникшие в Италии, затем усовершенствованные во Франции и России, Англии, США;

- изучение бального танца преподают в танцевальных школах всего мира, благодаря чему их стиль получил другое название – «интернациональный». Суть его состоит в том, что все преподаватели обучают танцам, скрупулезно придерживаясь точных правил, строгое соблюдение которых необходимо на мировых чемпионатах как для профессионалов, так и для любителей;

– изучение современных направлений танцев (break-dance, dance hall, hip-hop, jazz funk, shuffle dance) знакомит с современной культурой, музыкой, модой, новыми веяниями молодежи XXI века;

– изучение эстрадного танца знакомит с разнообразием стилей народной, классической, балльной, современной хореографией в сценической интерпретации.

Таким образом, хореография – вид искусства, объединяющий танцы всех народов мира, их традиции и культуры, так обучающиеся хореографическим направлениям получают поликультурное воспитание.

Список цитированных источников:

1. Витебский городской исполнительный комитет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vitebsk.gov.by/ru/uchrezcul-ru/>. – Дата доступа: 08.09.2022.

2. УО «ВГУ имени П.М. Машерова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsu.by/universitet/fakultety/pedagogicheskij-fakultet.html/>. – Дата доступа: 02.09.2022.

3. Судник, К.В. Анализ современного состояния хореографического образования в Беларуси / Судник К.В. // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 22 апр. 2022 года. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 541–542. URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/32948/1/541-542.pdf> (дата обращения: 06.09.2022).

4. ГУО «Витебский городской центр дополнительного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vgcdodim.by/associations/84> – Дата доступа: 05.09.2022.

5. ГУ «Центр культуры “Витебск”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gck.by/>. – Дата доступа: 03.09.2022.

6. КСЦ УП «Витебское отделение белорусской железной дороги» «Дворец культуры железнодорожников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vitebsk.rw.by/social_sphere/kul_urno_sportivnij_centrl/dvorec_kul_turi_i_tehniki_zheleznodoroz/. – Дата доступа: 05.09.2022.

7. Молодёжный Театр Эстрады «ШКОЛА ЗВЕЗД» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school-star.biz/>. – Дата доступа: 10.09.2022.

СЕКЦИЯ 6. МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ)

АБРАМОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСЕЕВНА

Российская Федерация, Саранск, МГПУ имени М.Е. Евсевьева

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

В ходе анализа педагогической литературы для решения вопроса о сущностной характеристике педагогических условий позволительно выделить основные понятия, такие как условие, ситуация, обстоятельство, педагогические условия. Расхождение мнений относительно самого понятия «педагогические условия» обусловлено многочисленными подходами к рассмотрению исследуемого понятия. В связи с этим анализ и классификация является актуальной темой исследования педагогической науки.

Условия – это явления, необходимые для наступления данного события, но сами по себе его не вызывающие. От характера условий зависят способ действия данной причины и природа следствия. Изменяя условия, можно изменять и способ действия причины, и характер следствия [1, с. 218].

В словаре русского языка «условие» понимается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [2, с. 588].

В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» понимается как то, от чего зависит нечто другое (обусловленное); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [3, с. 707].

В психологии понятие «условие», как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [4, с. 270–271].

С педагогической точки зрения условие рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [5, с. 36].

Таким образом, под «условием» подразумевается категория, выражающая такие отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может возникнуть и существовать.

Но стоит отметить, что для осуществления образовательного процесса основное значение имеют педагогические условия. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют педагогу достичь высоких результатов в практической деятельности, осуществляемой с обучающимися на различных ступенях образования.

Н. Ипполитова и Н. Стерхова в статье «Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация» отмечают, что понятие педагогических условий является многогранным, поэтому имеет многочисленные трактовки. Многозначность понятия определяется несколькими подходами в его понимании.

В научно-педагогической литературе под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач (В.И. Андреев, М.Е. Дуранов, А.Я. Найн и др.). При этом, ученые к педагогическим относят только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное его протекание [6].

А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Л.М. Яковлева рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически-комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих развитие учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности.

Педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [7, с. 101–104].

Ценным в статье Н. Ипполитовой и Н. Стерховой являются обобщения по рассмотрению понятия «педагогические условия». Конкретизируются несколько позиций, которых придерживаются разные ученые. Одни считают, что педагогические условия – это:

- совокупность мер педагогического воздействия (В.И. Андреев, Н.М. Яковлева, А.Я. Найн);

- содержание, методы и формы обучения и воспитания (В.И. Андреев);

- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А.Я. Найн);

- совокупность мер педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [8, с. 10].

Таким образом, педагогические условия – это комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом.

Изучение и анализ результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий:

- организационно-педагогические (их выделяют такие ученые, как В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и ряд других.);

- психолого-педагогические (обозначенные в трудах Н.В. Журавской, А.В. Круглия, А.В. Лысенко, А.О. Малыгина и других),

- дидактические условия (их рассматривает М.В. Рутковская и др.) [9, с. 1020].

По мнению Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, организационно-педагогическими условиями является совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы [8, с. 13].

Другие авторы считают организационно-педагогическими условиями, кроме материальных возможностей, предоставляемых образовательным учреждением, также организационные формы и взаимодействие между обучающим и обучающимися.

Основной функцией данной группы условий считают организацию мер педагогического воздействия, которая обеспечивает целенаправленное, планируемое управление педагогическим процессом, и называют их процессуальным аспектом педагогической системы.

В свою очередь, под психолого-педагогическими условиями понимается совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (то есть, связаны с преобразованием конкретных характеристик личности) [8, с. 13].

Психолого-педагогическая группа условий обеспечивает взаимодействия между участниками образовательного процесса с целью развития личности обучающихся, что, в свою очередь, должно послужить инструментом для повышения эффективности процесса обучения.

Дидактическими условиями, как считают Н. Ипполитова и Н. Стерхова, являются результаты целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [8, с. 13].

Основной функцией дидактической группы условий будет являться компоновка содержания и ее реализация в определенной форме с применением эффективных методов, приемов и средств с целью обеспечения эффективного решения задач образования.

Существует и другая классификация педагогических условий: внутренние и внешние условия. Внутренние условия (к ним можно отнести психолого-педагогические условия) – субъективные

условия, которые способствуют формированию личностных, психологических механизмов развития качеств интеллекта, характеристики социального субъекта [1, с. 220]. Внешние условия (организационно-педагогические условия) – объективные условия, связанные с уровнем организации и стимулирования учебно-воспитательного процесса, с особенностями управления – составляющие элементы социальной среды, оказывающие влияние на существование и развитие социального субъекта [1, с. 221].

Внутренняя часть развивающего ресурса будет включать личностные особенности, направленность и навык ребенка, а внешние ресурсы – это внешние составляющие: возможности и средства учебно-воспитательного процесса в достижении ценностей развития.

По характеру воздействия выделяют объективные и субъективные условия.

Объективные условия обеспечивают функционирование педагогической системы, включая нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и пр. и выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем. Эти условия могут изменяться.

Субъективные условия влияют на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучаемого и пр. [8, с. 9]

Следует подчеркнуть, что педагогические условия могут быть положительными и отрицательными. Положительные условия будут благоприятно влиять на формирование личности, на его развитие, обучение и воспитание. Другими словами, будут способствовать достижению образовательных целей и задач. Отрицательные условия будут тормозить или негативно воздействовать на формирование, развитие, обучение и воспитание личности. Иначе говоря, будут препятствовать достижению образовательных целей и задач.

Таким образом, анализ определений различных исследователей по отношению к понятиям «условия» и «педагогические условия», можно выделить несколько важных положений, для полного понимания данного термина:

1. Условия выступают неотъемлемым элементом педагогической системы, включая целостный педагогический процесс.

2. Педагогические условия должны отражать всю совокупность возможностей образовательной среды: преднамеренно конструируемые меры влияния и взаимодействия субъектов образования. Они должны заключать в себе: содержание, методы, приемы и формы обучения воспитания.

3. Полное обеспечение педагогического процесса сегодня невозможно без активного применения ИКТ-оборудования.

4. В структуре педагогических условий постоянно присутствуют как внутренние элементы, обеспечивающие влияние в развитии личностной сферы субъектов образовательного процесса, а также внешние элементы, которые призваны способствовать формированию процесса всей педагогической системы.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что педагогические условия представляют основополагающий компонент педагогической системы: они должны отображать совокупность образовательных возможностей предметно-пространственной среды, они характеризуются изменением и развитием во времени.

Список цитированных источников:

1. Баженова, Н.Г Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г Баженова, И.В Хлудеева // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217–223.

2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

4. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

5. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

6. Чернова, Е.С. Организационно-педагогические условия реализации познавательно – исследовательской деятельности дошкольников / Е.С. Чернова, Н.И. Левшина // Студенческий научный форум: материалы VIII Междунар. студ. науч. конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016020861?ysclid=16wczq373e37362272>. – Дата доступа: 09.09.2022.

7. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов. // Вестн. Костром. Гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

8. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

9. Хушбахтов, А.Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – № 23(103). – С. 1020–1022.

БАНИЩЕВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Эстетическое воспитание оказывает огромное влияние на то, каким вырастет ребенок, поэтому необходимо уделять должное внимание именно этому воспитанию. Вспомогательная школа, как известно, ставит перед собой много задач, но приоритетной задачей во вспомогательной школе является организация образовательного процесса таким образом, чтобы ребенок, которому поставлен диагноз интеллектуальная недостаточность, благодаря формированию у него эстетического воспитания смог как можно раньше найти ответ на главные в его жизни вопросы: какой он, окружающий мир; в чем смысл того, что происходит в твоей жизни и жизни окружающий тебя людей; что его интересует; как устроена наша жизнь. Занятия по формированию эстетического воспитания у учащихся с интеллектуальной недостаточностью позволяют решить такую важную задачу как социально-эмоциональное развитие.

Под эстетическим воспитанием понимается процесс, при котором целенаправленно и систематически формируются такие умения как адекватное восприятие, правильное понимание, развитие способности создавать и видеть красивое, должным образом оценивать прекрасное во всем, что видишь: в природе, обществе, музыке, искусстве.

Цель данной статьи – раскрыть особенности формирования эстетического воспитания у учащихся вспомогательной школы.

В основе методологии эстетического воспитания лежит научное положение о том, что эстетическое неразрывно связано с этическим. Именно эта связь, связь красоты и нравственности, благоприятно влияет на интеллектуальную, волевою, а также эмоциональную деятельность школьника с интеллектуальной недостаточностью; взаимосвязь эстетики и этики оказывает значительное влияние на развитие личностных качеств ребенка.

Эстетическое воспитание имеет большую популярность среди педагогов-дефектологов. Изучением эстетического вопроса занимаются уже несколько десятилетий. Это направление в коррекционной педагогике хорошо описано в научных работах Т.Н. Головиной, И.А. Грошенкова, Н.П. Долгобородовой, Т.И. Пороцкой, Ж.И. Шиф и др. Например, Т.Н. Головина издала книги, посвященные эстетическому воспитанию: «Изобразительная деятельность учащихся во вспомогательной школе» (1974), «Эстетическое воспитание во вспомогательной школе» (1980). Среди работ И.А. Грошенкова можно выделить «Изобразительная деятельность во вспомогательной школе», «Уроки рисования в 1–4 классах вспомогательной школы» (1982), «Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе» (1993).

Эстетическая воспитанность предполагает:

- 1) эмоциональное отношение ко всему окружающему;
- 2) осмысление содержания и средств выражения прекрасного;
- 3) наличие эстетических и нравственных суждений;
- 4) стремление к самостоятельному художественному творчеству [1].

Красота, как известно, является источником нравственного богатства человека. С самых первых дней пребывания во вспомогательной школе у школьника начинают формироваться представления о прекрасном и возвышенном в мыслях, чувствах, переживаниях. Ни один ребенок не рождается сразу с эстетической потребностью и зачатками, поэтому ребенку

необходимо помочь привить эту эстетическую потребность, нужно научить видеть и любить всю красоту окружающего: природы, жизни, искусства. Чтобы сформировать у ребенка эстетическую потребность в красоте, необходимо применять комплексный подход. Именно комплексный подход позволяет эффективно воздействовать на развитие эмоционально-волевой сферы ученика, познавательной деятельности, формирование таких положительных качеств как доброта, отзывчивость, внимательность.

Эстетическое воспитание во вспомогательной школе носит системный характер, то есть это говорит о том, что новые знания и понятия о красоте постоянно закрепляются практическими знаниями. Эстетическое воспитание пронизывает все дисциплины, которые преподаются во вспомогательной школе. В связи со слабыми возможностями в отношении творчества, а также в силу общего интеллектуального недоразвития, эстетическое воспитание, разумеется, затруднено.

Эстетическое воспитание включено в сферу педагогического воздействия. Все учащиеся вспомогательной школы имеют нарушения нормального развития психических процессов и качеств личности. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не только в коррекции интеллектуального развития, но и в коррекции эмоциональной сферы. Учителя-дефектологи стараются учитывать психофизические особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, стремятся сгладить их в процессе коррекционно-педагогического развития.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью воспринимают различные произведения изобразительного искусства своеобразно: они слабо дифференцируют цвета и оттенки, делают ошибки при узнавании схожих по начертанию объектов [2].

Эстетическое воспитание позволяет внести в жизнь учащихся вспомогательной школы радость, новые эмоции и ощущения.

С учетом своеобразия развития детей с интеллектуальной недостаточностью и особой роли вспомогательной школы как специального учреждения эстетическое воспитание направлено на решение следующих задач:

1. Способствовать коррекции (исправлению, ослаблению, сглаживанию) дефектов психического и физического развития умственно отсталых школьников, постоянно проявляя заботу о становлении личности каждого ребенка в целом и подготовке его к самостоятельной жизни.

2. Формировать у учащихся эстетическую восприимчивость, умение видеть и понимать красивое в искусстве, природе, повседневной жизни; обогащать имеющийся опыт школьников эстетическими впечатлениями; воспитывать у детей сенсорную культуру, личное отношение к воспринятому, развивать эстетический вкус; приучать школьников к нравственно-эстетическим оценкам и правильным, аргументированным суждениям.

3. Развивать и совершенствовать эмоциональную сферу учащихся, вызывать у них эстетические чувства и переживания (удовольствие, радость, восхищение и пр.), добиваясь адекватной реакции на красоту природы, произведения искусства или окружающую обстановку.

4. Содействовать развитию элементарных творческих способностей (наклонностей) и доступных умственно отсталым детям художественных навыков (в области изобразительной деятельности, пения, музыки, хореографии, ритмики, художественного рукоделия и т.д.).

Недостатки познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сферы умственно отсталых детей во многом осложняют решение указанных выше задач. Поэтому нужна специальная организация работы, предусматривающая, во-первых, более элементарный, чем в массовой школе, уровень содержания эстетического воспитания, во-вторых, рациональное использование разнообразных и отвечающих возможностям учащихся форм, методов и средств воспитания и обучения, в-третьих, коррекционно направленный характер всех учебно-воспитательных мероприятий. Следовательно, эстетическое воспитание во вспомогательной школе имеет определенную специфику, которая обусловлена конкретными проявлениями психофизического развития ее воспитанников [1].

Эстетическое воспитание школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет определенную специфику. Эта специфика обусловлена конкретными проявлениями психофизического развития ее воспитанников.

У учащихся вспомогательной школы отмечается своеобразие в восприятии, темп восприятия замедлен, поэтому они могут не сразу узнать известные картины, предметы. Отставание в психофизическом развитии, замедленность либо импульсивность движений, снижение

мышечного тонуса, нарушение зрительно-двигательной координации – все это отрицательно влияет на эстетическое воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Эстетическое воспитание осуществляется в процессе обучения, то есть на уроках, а также во внеурочное время. Большинство предметов, которые изучают в школе, обладает большими возможностями для эстетического воспитания, к таким предметам можно отнести изобразительное искусство, трудовое обучение, музыку, физическую культуру. Чтобы эстетическое воспитание было результативным, необходимо использовать дидактический материал, который органично включает эстетические со свойствами, которые им присущи: красочность, образность, выразительность.

Урокам изобразительного искусства, как уже было сказано выше, принадлежит особая роль в эстетическом воздействии на учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Можно рисовать с натуры, заниматься тематическим рисованием, необходимо также беседовать об искусстве. Во время таких занятий у учащихся вспомогательной школы корригируются недостатки психофизического развития, дети учатся элементарному рисованию, помимо всего этого у школьников формируется эмоционально-эстетическое восприятие. На уроках изобразительного искусства учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обогащаются зрительными образами, эти образы воспитывают у них художественный вкус, чувства, а также желание заниматься изобразительной деятельностью. Все это достигается при помощи разнообразных упражнений, которые направлены на развитие восприятия, аналитико-синтетической деятельности, воспроизведение формы, цвета, размера, строения предметов и их положения в пространстве.

Уроки трудового обучения также являются важным средством эстетического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. На этих уроках используются разнообразные цветные материалы: бумага, пластилин, ткань – все эти материалы привлекают детей не только во время трудовой деятельности, но и после того, как работа закончена.

На уроках труда участвуют практически все органы чувств. Благодаря этому создаются прекрасные условия для развития у детей эстетического восприятия и элементов художественного творчества.

Немаловажное значение в формировании эстетического воспитания оказывают уроки чтения. Детская литература, устное народное творчество – все это позволяет развиваться учащемуся с интеллектуальной недостаточностью. Художественные слова помогают проникнуться богатством родного языка, они позволяют увидеть школьнику всю красоту языка. Хорошо подобранный рассказ позволяет затронуть чувствительную сферу школьников. Такой рассказ способен вызвать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью различные эмоции. Выразительное чтение способно вызвать у учеников интерес к чтению, оно побуждает читать самостоятельно.

К средствам эстетического воспитания относятся:

- устройство быта и создание благоприятных условий для труда;
- организация творческой и исполнительской деятельности учащихся;
- демонстрация или исполнение художественных произведений с их последующим разбором и оценкой (использование средств искусства).

Эстетическое воспитание, по существу, начинается с внешней обстановки, с эстетики быта. Чистота, уют, со вкусом подобранные и расставленные предметы, красивые игрушки, цветы – все это формирует эстетический вкус ребенка. Однако лишь созерцательное отношение к удобствам и красоте окружающего мало способствует воспитанию вкуса человека. Необходимо включать учащихся в активную работу по благоустройству и оформлению помещений – классов, кабинетов, мастерских, рекреаций и т.д. Большое значение придается внешнему содержанию дворов, пришкольных земельных участков, игровых площадок.

Необходимо постоянно заботиться о том, чтобы дети следили за своей одеждой и обувью, были опрятны, чисто и аккуратно одеты. Серьезные требования предъявляются и к состоянию рабочего места (парте, верстаку, станку), учебных принадлежностей, инструментов, изделий» [1].

Эффективность эстетического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью повышается, если эта работа организуется в системе, имеет четкое планирование и предусматривает взаимосвязь мероприятий, проводимых во внеклассное время, с программным содержанием таких уроков как изобразительное искусство, трудовое обучение, литература, музыка, физическая культура и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эстетическое воспитание оказывает огромное влияние на то, каким вырастет ребенок. Эстетическое воспитание позволяет внести в жизнь учащихся вспомогательной школы радость, новые эмоции и ощущения.

Список цитированных источников:

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. факультетов пединститутов / под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Хомич, А.С. Формирование функциональной грамотности старших школьников с интеллектуальной недостаточностью = Developing functional literacy of older students with intellectual knowledge / А.С. Хомич, Т.С. Кухаренко // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. памяти профессора А.П. Орловой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – С. 181–184.

БОЖКО ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ

К одним из базовых индивидуально-психологических характеристик личности, крайние полюсы которой соответствуют преимущественной направленности личности либо на мир внешних объектов, либо на явления ее собственного субъективного мира, относят понятия «экстраверсия» и «интроверсия». Как же соотносятся эти понятия с типом темперамента?

Эти термины сразу вызывают ассоциацию с именем швейцарского психиатра К.Г. Юнга, вышедшего из школы Фрейда.

Цель исследования – изучить психологические характеристики испытуемых, выявить наиболее распространенный тип темперамента в выборке.

Задачи исследования:

- провести теоретический обзор по проблеме психологической характеристики личности;
- изучить структуру современного общества в разрезе четырех типов темперамента.

Материалом служат данные из учебных пособий и открытых источников, результаты эмпирического исследования.

Используются общенаучные методы (анализ, синтез, абстрагирование), а также психодиагностический метод (опрос). В качестве метода математической статистики применяется биномиальный критерий m , с помощью которого проводится сопоставление частоты встречаемости интересующего исследователя эффекта с теоретической частотой его встречаемости [5].

Ганс Айзенк позаимствовал у Юнга термин «экстраверсия» при создании своей диспозиционной модели. Он обнаружил, что в исследованиях, проведенных различными исследовательскими группами, личностные параметры согласованно варьируются в зависимости от ориентации на социальные отношения в противовес ориентации на рефлексивность, переживания, чувства. Эти понятия являются противоположными полюсами так называемого «суперфактора», представляющего собой комплекс коррелирующих между собой черт личности, который обусловлен генетически. По Айзенку, типичного экстраверта можно охарактеризовать как общительного, оптимистичного, импульсивного, имеющего широкий круг знакомств и осуществляющего слабый контроль над эмоциями и чувствами; типичный интроверт, в свою очередь, спокоен, застенчив, отдален от всех, кроме близких людей, планирует свои действия заблаговременно, любит порядок во всем и держит свои чувства под строгим контролем. Юнгианский термин пришёлся в этой ситуации весьма кстати [1].

На самом деле у этих терминов довольно долгая история: они встречаются уже в первом словаре английского языка доктора Джонсона, хотя имеют там несколько иное значение. Однако в XIX в. понятия экстраверсии и интроверсии начали использоваться как писателями, так и широкой аудиторией уже в своем современном или приближенном к нему значении. Сам Юнг заимствовал эти термины для обозначения некоторых очень сложных по структуре личностных характеристик, которые имели немного общего с наблюдаемым поведением человека. Он разделил также психику человека на четыре компонента, каждый из которых мог быть экстравертивным или интровертивным.

Большинство специалистов, работающих в области типологических концептов, утверждает, что можно выделить и подтвердить убедительными эмпирическими данными еще, по крайней мере, два типологических концепта. Правда, гораздо меньше согласия наблюдается в том, как эти типы следует называть. Для психологов характерно весьма ревнивое отношение к своим собственным терминам, а также устойчивое нежелание применять терминологию, предложенную их коллегами из других научных школ. Поэтому при первом взгляде на изучение этого вопроса в литературных источниках может показаться, что все оперируют разными понятиями, хотя на самом деле обсуждаются одни и те же черты и типы характера. Второй типологический концепт, о котором сейчас пойдет речь, может называться эмоциональностью (тревожностью, плохой приспособляемостью, нестабильностью, нейротизмом и т.п. терминами). Данная теоретическая модель также основывается на наличии определенных корреляционных связей между различными личностными качествами.

Итак, мы рассмотрели два психологических типа. При их объединении мы получим модель, которая обнаруживает некоторое сходство с древнегреческим учением о четырех типах темперамента. Это достаточно хорошо видно на рисунке 1, где две размерности (или две оси) – экстравертность-интровертность и эмоциональная стабильность-нестабильность (нейротизм) – при своем пересечении образуют четыре квадранта. В один квадрант попадают нестабильные экстраверты, в другой – нестабильные интроверты, в третий – стабильные интроверты и в четвертый – стабильные экстраверты. По внешнему краю круга расположены названия некоторых черт, характеризующих каждый из четырех квадрантов, а внутри квадрантов, в малой окружности, вписаны названия соответствующих греческих типов темперамента. Таким образом, меланхолик – это нестабильный интроверт, холерик – нестабильный экстраверт, флегматик – стабильный интроверт, а сангвиник – стабильный экстраверт.



Рисунок 1 – Круг Айзенка

Многочисленные исследования показали, однако, что любые крайности в личностной сфере могут создавать большие трудности. Очень низкие или, напротив, очень высокие баллы, полученные при тестировании любой черты или типа личности, могут являться свидетельством разбалансированности психики, что, тем не менее, вовсе не является роковым недостатком. В таком случае главное для человека – это, прежде всего, знать свои личные особенности и проявлять определенную осторожность как в своем поведении, так и вообще в отношении к окружающему его миру. Отсутствие такого знания о самом себе может привести к неприятным последствиям – человек, обладающий сильными чертами характера, всегда находится в зоне риска. С другой стороны, такой человек имеет и определенные преимущества перед другими людьми: сильный характер – это, в некоторой степени, как подарок от колдунов и фей, который они

преподносят в сказках новорожденным принцам и принцессам, однако подарок этот весьма двусмысленный, требующий очень осторожного с ним обращения [2].

Каждый человек, определив свой тип темперамента, может более эффективно и целенаправленно использовать его положительные черты, а также строить свои межличностные взаимоотношения в различных сферах общественной жизни (экономической, политической, социальной и духовной) с учетом его особенностей.

В 70-х годах XX века на стыке трех наук, психологии, социологии и информатики, возникла соционика – наука о типах информационного метаболизма и о возникающих между ними интертипных отношениях. «Люди всегда мечтали жить в хороших отношениях с другими людьми, мечтали быть понятыми и хотели понимать других. Хотели видеть кругом доброжелательность и сами быть доброжелательными. Мечтали все, удавалось немногим», – так писала основатель соционики – литовский ученый, педагог и экономист Аушра Аугустинавичюте.

Предмет соционики – изучение процессов обмена информацией человека с внешним и внутренним миром, а также между людьми как типами информационного метаболизма.

Метод соционики – диагностика структуры человеческой психики и анализ процессов информационного метаболизма по соционическим моделям.

Соционика возникла как закономерное продолжение учений З. Фрейда и К.Г. Юнга. Если описать коротко основания соционики, то это прозвучит так: Фрейд ввел в науку идею о том, что человеческая психика имеет структуру. Юнг построил типологию, базируясь на двух установках (экстраверсия – интроверсия), и на четырех функциях (мышление, чувство, интуиция, ощущение).

Карл Густав Юнг рассмотрел каждую из четырех психологических функций в двух установках: в экстравертном и интровертном вариантах. В соответствии с этими уже восемью функциями он определил, соответственно, восемь психологических типов. Он утверждал: «как экстравертированный, так и интровертированный тип может быть или мыслительным, или чувствующим, или интуитивным, или ощущающим». Подробные описания типов Юнг привел в своей книге «Психологические типы».

Юнг отмечал, что в мире не существуют ни чистые экстраверты, ни чистые интроверты, но каждый индивидуум более склонен к одной из этих установок и действует преимущественно в ее рамках. «Каждый человек обладает общими механизмами, экстраверсией и интроверсией, и только относительный перевес одного или другого определяет тип».

По определению К.Г. Юнга, мышление есть та психологическая функция, которая приводит данные содержания представлений в понятийную связь. Мышление занято истинностью и основано на внеличных, логических, объективных критериях.

Чувство – это функция, придающая содержанию известную ценность в смысле принятия или отвержения его. Чувство основано на оценочных суждениях: хорошо – плохо, красиво – некрасиво.

Интуиция есть та психологическая функция, которая передает субъекту восприятие бессознательным путем. Интуиция – это своего рода инстинктивное схватывание; достоверность интуиции покоится на определенных психических данных, осуществление и наличность которых остались, однако, неосознанными.

Ощущение – та психологическая функция, которая воспринимает физическое раздражение. Ощущение базируется на прямом опыте восприятия конкретных фактов.

У каждого человека присутствуют все четыре психологические функции. Однако эти функции развиваются не в одинаковой степени. Обычно одна функция является доминирующей, давая человеку реальные средства для достижения социального успеха. Другие функции неизбежно отстают от нее, что ни в коем случае не является каким-то отклонением, а их «отсталость» проявляется лишь в сравнении с доминирующей [3].

Нами было проведено исследование психологических характеристик личности на случайной выборке из 21 человека в возрасте от 19 до 65 лет (9 мужчин и 12 женщин) на базе личностного опросника Айзенка ЕРІ (вариант А) [4].

Исследовались показатели экстраверсии-интроверсии и нейротизма для использования полученных данных в коррекционной работе психолога, а также в работе других специалистов, занимающихся проблемами развития и активности личности.

Графически результаты исследования представлены на рисунке 2.

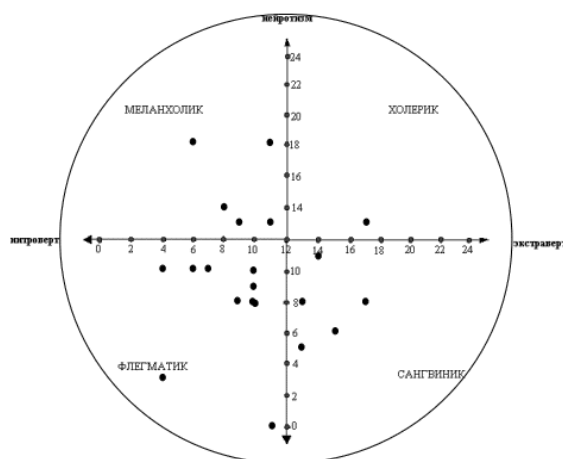


Рисунок 2 – Результаты исследования на круге Айзенка

Принято считать, что экстравертов и интровертов поровну, просто экстраверты активнее проявляют себя.

В результате проведенного нами исследования психологических характеристик личности и выявлению типа темперамента, преобладающего в современном обществе, мы установили, что частота встречаемости у испытуемых преобладающих черт интроверта, а также частота встречаемости среди испытуемых стабильных интровертов превышает теоретическую частоту ($p = 0,05$).

Однако следует заметить, что психологические характеристики личности важно рассматривать в жизненной перспективе, ибо любые личностные особенности – это лишь одно из многих определяющих условий, в результате которых человек проявляет себя. На выбор поведения человека и принятие им того или иного решения могут повлиять и его способности (как умственные, так и физические), и его возможности, и средовые факторы (экологические, социально-экономические) и удачное стечение обстоятельств. Личностные качества важны, но было бы ошибкой утверждать, что они являются всеопределяющими.

Список цитированных источников:

1. Интроверсия – экстраверсия // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> – Дата доступа: 22.06.2022.
2. Айзенк, Г.Ю. Как измерить личность / Г.Ю. Айзенк, В. Гленн. – М.: Когито-Центр, 2000. – 284 с.
3. Основы соционики // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://socioinics.ru/about-socioinics/socioinics-osnovi1> – Дата доступа: 22.06.2022.
4. Шмуракова, М.Е. Психодиагностика для специальности 1-23 01 04 «Психология»: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / М.Е. Шмуракова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 307 с.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

БОЖКО ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЛИЧНОСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ

В педагогической психологии подчеркивается важнейшая социальная роль педагога, анализируется предъявляемые к нему требования, его место, функции в обществе и социальные ожидания.

Возможность решения некоторых профессиональных проблем педагогов, возникающих в ходе осуществления деятельности, ученые связывают с изучением профессионального самосознания и профессиональной идентичности.

Осознанная идентичность позволяет педагогу не только определить свое место в социальном мире, но и на этой основе развить систему ценностей и убеждений, адекватных требованиям

современных социально-экономических условий и динамичного мира профессий. В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, кроме того, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я». Обобщая взгляды психологов, можно определить идентичность как некую структуру, состоящую из определенных элементов, переживаемую субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни, самоуважением и уверенностью во внешнем одобрении.

Нами было проведено исследование личностных и индивидуальных качеств педагога, а также видов мотивации в выборе педагогами своей профессии на случайной выборке из 20 педагогов, которым были предложены следующие вопросы:

1. Какой у Вас был любимый предмет в школе? Совпадает ли Ваш любимый предмет в школе с тем, который Вы преподаете сейчас?
2. Почему Вы выбрали работу педагога?
3. Какое качество Вы считаете самым важным для педагога?

Цель исследования – изучить представление о личностных и индивидуальных качествах педагога, выявить виды мотивации в выборе педагогами своей профессии, определить влияние школьного опыта на формирование профессиональной идентичности.

Задачи исследования:

- провести теоретический обзор по проблеме личностных и индивидуальных качеств педагога;
- изучить виды мотивации в выборе педагогами своей профессии.

Материалом служат данные из учебных пособий и открытых источников, результаты эмпирических наблюдений. Используются общенаучные методы (анализ, синтез, абстрагирование), а также метод социологического исследования (устный опрос).

Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального становления личности. Это понятие относится к числу тех понятий, в которых выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Иными словами, профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий и полную реализованность личностного потенциала в профессиональной деятельности [1].

Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный; организаторский; коммуникативный.

Конструктивный компонент связан с тем, что в работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности. В связи с этим многие учителя обратились к проблемному обучению и созданию проблемных ситуаций на уроках. Конструктивная деятельность связана с разработкой технологии каждой формы деятельности учащихся, решением каждой возникшей педагогической задачи.

Не менее важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Эта деятельность направлена на создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативный компонент включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

В структуре педагогической деятельности выделяют также гностический компонент (от греч. гнозис – познание), который относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности). Гностическому (исследовательскому) компоненту соответствует способность преподавателя приобретать и использовать новые знания, уметь исследовать собственную деятельность и перестраивать ее на основе новой научной и учебной информации, полученной из различных источников. В этом случае наиболее целесообразно умение сбора, анализа и обработки информации, а также умение легко ориентироваться в большом объеме данных [2].

Подробная характеристика структуры педагогической деятельности дана А.И. Щербаковым. На основе анализа профессиональных функций учителя он выделяет восемь основных взаимосвязанных компонентов-функций педагогической деятельности: информационная; развивающая; ориентационная; мобилизационная; конструктивная; коммуникативная; организационная; исследовательская.

Личностные и индивидуальные качества педагога должны отвечать одновременно двум уровням требований, предъявляемых к этой профессии. Требования первого уровня предъявляются к учителю, вообще, как к носителю профессии. Они безотносительны к социальным условиям, общественным формациям, учебному заведению, учебному предмету. Этим требованиям должен отвечать любой настоящий педагог вне зависимости от того, работает ли он при капитализме, социализме, в условиях села, города, преподает ли математику, труд, язык и т.д.

Требования второго уровня предъявляются к передовому педагогу вообще, вне зависимости от учебного предмета, который он преподает – это его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает широкую и профессиональную системную компетентность, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности, а также наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения, передачи опыта [3].

В.А. Сухомлинский сказал: «Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая».



Рисунок 1 – Распределение ответов на вопрос «Совпадает ли Ваш любимый предмет в школе с тем, который Вы преподаете сейчас?»

Условные совпадения любимого предмета в школе с последующим выбором направления педагогической деятельности представлены на рисунке 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что у 65% опрошенных профессиональный выбор коррелирует с той предметной деятельностью, которая привлекала их еще со школьной скамьи. Устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, стремление реализовать в ней себя, применить свои знания, способности отражает сформированность профессиональной направленности личности. Это сложное, интегративное качество. Составляющими профессионально-педагогической направленности личности преподавателей являются социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональные позиции личности. В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку [4].

Ответы респондентов на прямой вопрос о причинах, влияющих на профессиональное самоопределение и выбор педагогической деятельности, мы сгруппировали в три крупных кластера и представили на рисунке 2.

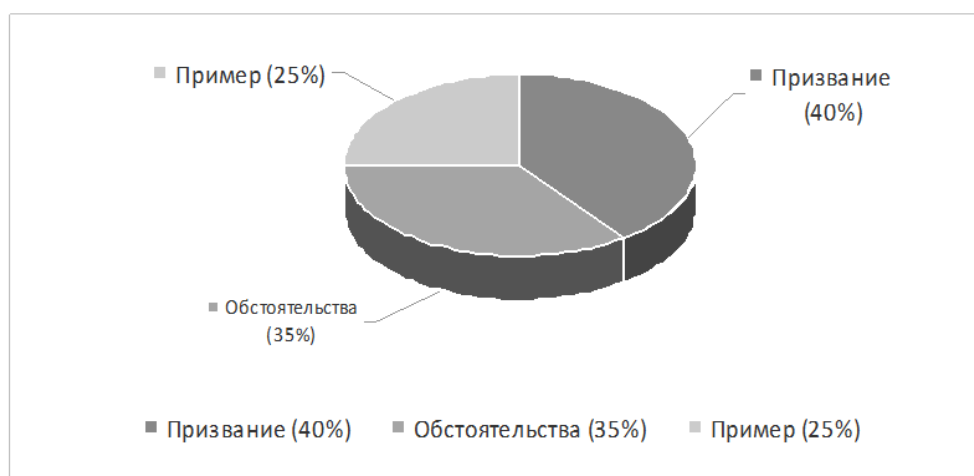


Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «Почему Вы выбрали работу педагога?»

В первый кластер попадают ответы, в которых респонденты говорят о том, что считают педагогическую деятельность своим призванием (40%). Во второй – ответы, в которых респонденты говорят о влиянии внешних обстоятельств на выбор профессии (35%). В третью группу попадают ответы тех респондентов, кто заявил, что на их выбор повлиял пример значимых близких людей: родителей, родственников или педагогов – 25%.

Распределение самых важных для педагога качеств (по их собственному мнению) в разрезе направленности на детей (любовь, чуткость, понимание, вера, уважение по отношению к детям) и на себя (справедливость, честность, терпение, ответственность, профессионализм) представлено на рисунке 3.

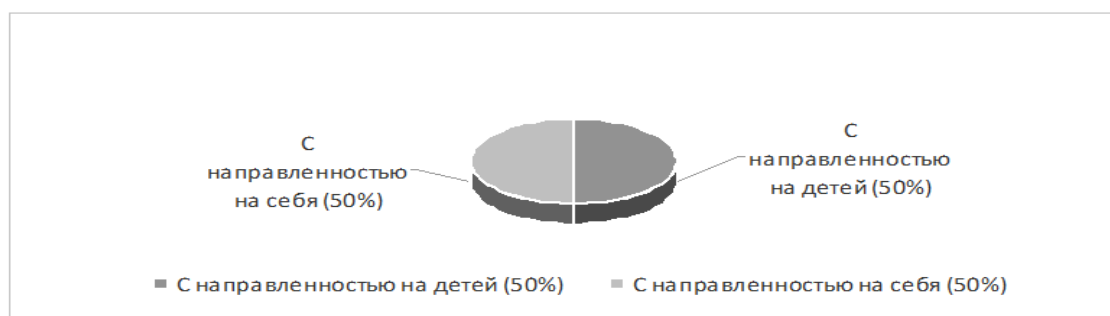


Рисунок 3 – Распределение ответов на вопрос «Какие качества Вы считаете самыми важными для педагога?»

Исследователи отмечают обязательность таких личностных качеств как адекватность самооценки и уровня притязаний, определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность. Специально подчеркивается необходимость такого качества как остроумие, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важными являются такие качества педагога, как готовность к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию, т. е. эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии.

Формирование и развитие образовательной системы в Республике Беларусь осуществляется в соответствии с конституциональными требованиями и гарантиями в области образования. основополагающими принципами являются: приоритет общечеловеческих ценностей, национально-культурная основа, научность, ориентация на мировой уровень образования, гуманизм,

экологическая направленность, преемственность и непрерывность, единство обучения, духовного и физического воспитания, поощрение таланта и образованности, обязательность общего среднего образования [5].

В результате проделанной работы по изучению личностных и индивидуальных качеств педагога и выявлению видов мотивации в выборе педагогами своей профессии мы установили, что наличие и вид любимого предмета в школьном возрасте в преобладающей степени определяет направление будущей педагогической деятельности. Эта тенденция прослеживается у 65% опрошенных педагогов. При профессиональном самоопределении на выбор педагогической деятельности в большей степени (40%) влияет предрасположенность к ней, а именно интерес к работе с детьми, призвание, на втором месте (35%) – ситуативные причины, на третьем (25%) – пример родственников, династия. А самыми важными для педагога качествами в равной степени являются как качества с направленностью на ребенка, а именно – любовь, чуткость, понимание, вера, уважение по отношению к детям, так и общегражданские и профессиональные качества, такие как справедливость, честность, терпение и профессионализм.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что выявление наиболее эффективных условий для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания является основной целью педагогической теории и практики.

Список цитированных источников:

1. Психологическая студия: сб. науч. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей каф. прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича; редкол.: О.Е. Антипенко [и др.]; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – Вып. 11.– 232 с.

2. Канавина, Е.В. Анализ компонентов педагогической деятельности / Е.В. Канавина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nprospo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/01/09/analiz-komponentov-pedagogicheskoy-deyatelnosti>. – Дата доступа: 02.08.2022.

3. Профессиональные и личностные качества педагога / belmathematics.by – математический портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belmathematics.by/stati/3696-professionalnye-i-lichnostnye>. – Дата доступа: 16.07.2022.

4. Особенности педагогической деятельности / studopedia.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/20_18686_osobennosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti.html. – Дата доступа: 02.08.2022.

5. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд., испр. – Минск: Выш. шк., 2021. – 414 с.

ВЕРЕМЕЙЧИК ДИАНА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Своевременное формирование грамматического компонента языковой системы ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей, в проявлении важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций. Формирование грамматического строя речи – важнейшее условие совершенствования мышления учащихся, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой мышления». Грамматический строй – это зеркало интеллектуального развития ребёнка. В настоящее время проблема формирования коммуникативных умений и навыков, а именно грамматического компонента языковой системы детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной [1].

Так как особую роль в развитии ребенка, начиная с самого раннего возраста, играет общение, оно приобретает личностный характер и дает возможность тесного взаимодействия.

Цель статьи исследование научно-методических основ формирования грамматического строя речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; раскрыть основные задачи, средства формирования грамматически правильной речи, пути и методы формирования грамматически правильной речи, направленные на обучение учащихся грамматическим навыкам.

Данную проблему: формирования грамматического строя и коммуникативных навыков, изучали многие выдающиеся ученые. Большой вклад внесли: А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.С. Волкова, А.В. и М.И. Запорожец, М.В. Мамонько, Д.Б. Эльконин [2].

Общение является одним из главных видов деятельности человека, которое направлено на познание и оценку себя через других людей. Оно служит важнейшим фактором формирования личности ребенка, а также выступает основным условием его развития. По мнению специалистов в области дефектологии и психологии: А.А. Бодалева,

А.В. Запорожец, Е.Г. Злобина и других, общение является важнейшим фактором и обязательным условием психического развития ребенка. У детей с интеллектуальной недостаточностью, общение становится основой, на которой базируется социальное развитие ребенка.

По данным Е.Г. Федосеевой, на ранней стадии онтогенеза в доречевой период у ребенка идет формирование предпосылок вербальной функции речи. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью, с самого рождения испытывает трудности в формировании коммуникативной деятельности, эмоциональном общении, поэтому развитие коммуникативной культуры и навыков общения выходит на первый план при обучении и воспитании таких детей. Наличие потребности в коммуникативной деятельности является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

По мнению Лисиной М. И., общение (коммуникация) – процесс передачи и приёма вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя посредством других людей [3].

Общение детей становится главной опорой, на которой основывается социальное развитие ребенка. Обогащение и усложнение форм общения имеет большое значение для психического развития, а также в формировании личности ребенка в целом.

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью изначально испытывает трудности в навыках общения. Исходя из этого, развитие этих навыков, должны ставиться на первое место при воспитании и обучении детей.

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Ворянен, Е.И. Разуван и др.).

По мнению Н.В. Ивановой, грамматический строй речи у детей с интеллектуальной недостаточностью не развит и мало развернут. Употребляемые ими предложения чаще всего простые, отсутствуют сложные синтаксические конструкции, которые указывают на место, время, причину действия. В структуре предложений нарушены связи между словами, отсутствуют предлоги, не учитываются согласования в роде, числе, падеже

Нарушения грамматического строя речи при интеллектуальной недостаточности вызваны несформированностью языковых обобщений. Характерной особенностью овладения грамматическим строем языка у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является более медленный темп усвоения, наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, преобладание пассивного словаря над активным. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий.

Для высказываний детей характерны простые, нераспространенные предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Особенно много ошибок встречается при попытках образования множественного числа существительных в именительном и родительном падежах.

Основными задачами формирования грамматического строя речи учащихся является:

1) обогащение речи школьников грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) на основе активной ориентировки в окружающем мире и в звучащей речи;

2) расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное речевое общение);

3) развитие у учащихся лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр.

Основными средствами формирования грамматически правильной речи младших школьников следующие:

1) создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи, повышение речевой культуры взрослых;

2) специальное обучение учащихся трудным грамматическим формам на уроках;

3) формирование грамматических навыков в практике речевого общения, исправление грамматических ошибок.

Формирование грамматически правильной речи осуществляется двумя путями:

1) обучение на уроках;

2) воспитание грамматических навыков в повседневном общении.

К методам формирования грамматически правильной речи у младших школьников относятся:

– дидактические игры (должно четко прослеживаться программное содержание. К примеру, в игре «Кого не стало» закрепляется верное использование названий животных и их детенышей в именительном падеже единственного и множественного числа. В соотношении с дидактической задачей подбирается игровой материал, с которым можно с легкостью выполнить различные операции, создавая необходимую грамматическую форму);

– игры-драматизации (эти игры дают возможность обыгрывать какие-то жизненные состояния, в которых учащиеся упражняются в преобразовании глаголов, дают право для выражения жизненных состояний, в которых учащиеся упражняются в применении предлогов, согласовании существительных с прилагательными и так далее);

– рассматривание картин (используется для формирования умения строить простые и сложные предложения. Таким образом дети строят распространенные и сложные конструкции. Связывают их по смыслу и используют разные средства связи);

– пересказ коротких рассказов и сказок (это обогащает язык, развивает последовательность и логичность мышления и речи).

Таким образом, становление грамматической строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Актуальность исследования особенностей грамматического строя речи учащихся обусловлена как сложностью онтогенеза грамматики ребенка, так и значимостью данной проблемы для дальнейшего школьного обучения.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы, нарушениям грамматического строя и коммуникативным навыкам детей с интеллектуальной недостаточностью свойственны следующие: негативизм при общении (неадекватные реакции на включение в ситуацию общения), ограниченная ориентация на собеседника в процессе общения, а что касается самой коммуникации то, она представлена грубыми грамматическими и фонетическими ошибками, малоразвертанностью, бедностью и стереотипностью высказываний [4]. Фразовая речь детей с интеллектуальной недостаточностью, характеризуется грубыми грамматическими и фонетическими ошибками, а также слабой связностью речи. Хочется отметить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, в дошкольном возрасте отсутствует овладение грамматическим строем речи, ко всему этому снижен интерес к предметам (ближайшему окружению), дети с повышенной возбудимостью «хватывают» всё, что находится в поле зрения, ну а дети с пониженной возбудимостью (заторможенные) не замечают что их окружает.

В итоге, можно еще раз подчеркнуть, что формирование и развитие грамматического строя у школьников с интеллектуальной недостаточностью предполагает обязательный учет обязательных принципов, средств и требований, направленных на позитивное, доступное и благоприятное развитие у них коммуникативных умений и навыков.

Перед вспомогательной школой сегодня стоят основные задачи формирования грамматического строя речи учащихся: обогащение речи школьников грамматическими средствами, расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи и речевого общения; развитие у учащихся с интеллектуальной недостаточностью лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: недоразвитие коммуникативной функции речи нельзя компенсировать другими средствами общения, в частности мимико-жестикulatorными. Для этой категории детей характерно: анемичное лицо, плохое понимание жестов, употребление лишь примитивных стандартных жестов. Коммуникативные умения и навыки у детей с интеллектуальной недостаточностью оказывает большое воздействие на познавательные процессы ребенка, на его личность. Следовательно, оно связано с воспитанием ребенка, его социализацией и взаимодействием с окружающими людьми.

Список цитированных источников:

1. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей: методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика – Синтез, 2011 – 322 с.

2. Акулович, А.Н. Своеобразие коммуникативной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью / А.Н. Акулович // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2012. – Вып. 4. – Т. II. – С. 4–6.

3. Кислякова, Ю.Н. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развив. обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова. – Минск: Университетское, 2007. – 133 с.

4. Трусова, Е.Ю. Влияние коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью на их социализацию / Е.Ю. Трусова, Т.С. Кухаренко // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 255–258.

ВОРОНЕЦ ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Поступая в школу, младшие школьники включаются в новые для себя межличностные отношения – с одноклассниками, учителями. Они становятся участниками нового для себя коллектива людей. Успешно показать себя, реализовывать межличностные отношения, заводить дружеские отношения помогают коммуникативные навыки.

Развитие коммуникативных навыков дается младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью значительно сложнее. Это связано с тем, что у детей низкая потребность в общении, нет речевой инициативы, отсутствуют навыки межличностного общения среди нормальных людей. Достаточно часто у таких детей заниженная или же наоборот завышенная самооценка, они замкнуты и нерешительны. У детей наблюдается тенденция использовать в стереотипы и штампы в речевых конструкциях [1].

В настоящее время любая педагогическая технология представляет собой систему средств и методов преобразовательной деятельности, обеспечивающей эффективность в любой сфере человеческой деятельности. Специфика технологического преобразования действительности состоит в том, что оно ориентировано на синтез, создание искусственных объектов (мира техники в её широком понимании), на технологическое освоение мира в отличии от его научного или другого познания.

Исходя из вышесказанного можно сказать, что учебная и научно-исследовательская работа учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется как наиболее низкая не эффективная технология подготовки. Поэтому наиболее распространенный и эффективный метод интенсификации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью будет выступать метод игрового проектирования. Однако прежде, чем применять методы игрового проектирования в учебном процессе, необходимо выявить их сущность, понять отличие от игры в целом.

Цель исследования – исследование научно-методических основ технологии игрового проектирования.

Одной из отличительных особенностей игры младших школьников с нарушениями интеллекта является то, что необученные игре дети имеют, так называемые, неадекватные действия в процессе игры. Эти действия не поддаются логическому объяснению, а также с функциональным назначением игрушки, которые нельзя путать с игрушками-заместителями. Обычно младшие школьники охотно используют предметы-заместители игрушек, но такого не происходит с умственно отсталыми учащимися.

Под игрой понимается вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Игра – самовыражение человека, способ его совершенствования. Отечественные и зарубежные ученые – философы, социологи, историки культуры (Г. Либшер, Г. Клаус, К.Г. Юсупов, В.И. Истомина, В.И. Устищенко, Д.Н. Узнадзе и др.) рассматривают своеобразие игры, ее роль и значение в жизни общества и отдельной личности, в человеческой культуре. Исследователи отмечают ценность игры, ее условность, а также указывают на ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека, на возможность прогнозирования его поведения в ситуации общения [2].

Также отмечается, что игра важна в независимости от того, какие последствия она за собой принесет. Игра создает близкие отношения между участниками коллектива, снимает усталость, тревогу, гнев, повышает самооценку.

Под коммуникативными навыками понимают способность человека взаимодействовать с другими людьми, понятно передавать и получать информацию. Эти навыки крайне важны, т.к с их помощью происходит постоянное взаимодействие с окружающими людьми. Во время развития коммуникативных навыков игра играет важную роль: ребенок в процессе игры может примерить на себя любую модель поведения. Его взаимодействия с окружающими и сверстниками полностью находят отражение в игре. Но важно отметить и то, что игра отражает не только внешнюю сторону человеческой жизни, но и все внутренние переживания ребенка, которые могут быть как отрицательными, так и положительными.

Для развития коммуникативных навыков важен сам процесс игры, а не его финал или развязка. У игры нет времени: если сегодня игра не закончена, то ее можно продолжить завтра, послезавтра и т.д.

В настоящее время существует множество классификаций детских игр по содержанию, форме, времени и месту проведения, составу и количеству участников, степени регулирования, управления, характеру педагогических задач, характеру деятельности участников на основе действия с моделями труда, с моделями общения мотивации игры и т.д.

Можно привести примеры детских народных игр в их многовариантности в различных этнических и национальных культурах и можно выделить используемые в учебно-воспитательной практике предметные, ролевые, символические, сюжетные, дидактические и компьютерные дидактические и развивающие игры и т.д.

Игра предметная – детская игра с окружающими предметами, в которых ребенок учится использовать их по правильному назначению.

Игра ролевая – совместная групповая игра, в которой дети берут на себя различные социальные роли (матери, отца, воспитателя, врача, ребенка, ученика и т.д.) в специально созданных ими сюжетных условиях.

Игра символическая – игра, в которой реальность воспроизводится в виде символов, знаков, а действия выполняются в абстрактной, символической форме.

Игра сюжетная – игра, в которой ребенок воспроизводит сюжеты из реальной жизни людей, рассказов, сказок и т.п.

Игра дидактическая – вид игры, организуемой взрослыми для решения обучающей задачи.

Игры компьютерные (дидактические и развивающие) – игровые программы для персональных компьютеров, имеющие обучающий и развивающий характер. Представленные в нескольких видах (абстрактно-логические, сюжетные, ролевые), компьютерные игры расширяют кругозор учащихся, стимулируют их познавательный интерес, формируют различные умения и навыки (игровые тренажеры способствуют психофизическому развитию). Однако излишнее увлечение этими играми может нанести вред ребенку.

Особое место в формировании коммуникативных умений отведено сюжетно-ролевой игре. М.А. Сергушова выделяет следующие особенности данного вида игры:

Соблюдение правил.

Игра носит социальный мотив. Сюжетно-ролевая игра – это возможность для ребенка оказаться в мире взрослых, самому разобраться в системе взрослых отношений.

С помощью сюжетно-ролевой игры происходит эмоциональное развитие ребенка.

В ходе игры происходит развитие интеллекта младшего школьника. Постепенно замыслы игры становятся более стойкими. Некоторые игры могут продолжаться неделями, постепенно развиваясь.

В сюжетно-ролевой игре развивается воображение и творчество. Дети импровизируют, используют игрушки-заместители.

Анализ научно-методической литературы показал, что игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей конкретную деятельность, носящую условный характер. Игровая деятельность зачастую кажется непродуктивной, так как её результаты отсрочены во времени и выражаются в виде умственных знаний, умений, навыков, опыта, поведения и образа мыслей, которые весьма трудно замерить, тем не менее, она намного эффективнее многих традиционных способов обучения [1].

Основным и важным компонентом в игровых технологиях считается познавательный эффект, который обусловлен комбинированным использованием трёх основных методов: аналитического, экспертного и экспериментального. С помощью аналитического метода конструируется игра. Участие профессионалов в игре активизирует их экспертный потенциал. Экспертный метод здесь проявляется в том, что, наблюдая изучаемую систему «изнутри», игроки и эксперты анализируют и переоценивают свой прошлый опыт и знания.

Активно происходит развитие речи.

Е.И. Пассов к методам формирования коммуникативных умений в условиях обучения относит: ознакомление с окружающим миром, наблюдение за живой и неживой природой, обследование предметов; рассматривание и комментирование картин малоизвестного содержания, чтение художественной литературы и пересказ прочитанного, проигрывание разных ситуаций. Следует отметить, что в современной педагогической литературе выделяют множество приемов, формирующих коммуникативные умения на разных учебных занятиях и этапах обучения [3].

Для того, чтобы игра стала средством развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью нужно создавать все условия для формирования максимально полноценной игровой деятельности: нужно учить ребенка играть.

Обучение сюжетно-ролевой игре включает следующие этапы:

- проведение целенаправленных наблюдений на тему будущей игры;
- беседа о том, что увидел ребенок;
- подготовка материалов к игре;
- проведение игры в более простом варианте, т.е. учитель выступает в роли и руководителя и в роли участника игры;
- развитие и углубление сюжета игры;
- изменение и дополнение игры.

Важным моментом в обучении игре является усвоение ими логики развития игрового сюжета т. е. одно действие является подготовительным по отношению к другому. Для этого важно использовать два основных вида работы. Во-первых, наблюдение за бытовыми действиями и выполнение их. Во-вторых, выполнение таких действий, которые требуют от ребенка подготовки. Эти способы помогут ребенку научиться правильно соединять отдельные игровые действия в логически связанную цепочку.

При обучении ребенка сюжетно-ролевой игре можно использовать информационно-коммуникативные технологии. Они дают учителю ряд возможностей:

- использование мультимедийных презентаций в качестве сопровождения к игре;

- проведение виртуальных экскурсий (экскурсия по городу с посещением различных заведений, где школьнику предоставляется возможность почувствовать себя работником какой-либо сферы);
- использование интерактивной доски (например, ребенок играет роль парикмахера и ему предоставляется возможность подбирать различные прически);
- использование компьютерных игр («Путешествие в Королевство профессий», «Мир профессий», симуляторы, игры-повествования);
- изготовление атрибутов к игре;
- фото-, аудио-, видеосопровождение игры [4].

Данные технологии существенно облегчают работу учителю, а детям интереснее изучать материал.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что игра – это вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Игра важна в независимости от того, какие последствия она за собой принесет. Она создает близкие отношения между участниками коллектива, снимает усталость, тревогу, гнев, повышает самооценку. Сюжетно-ролевые игры являются сейчас одним из лучших способов коммуникации в молодежной среде. Этот вид досуга совмещает в себе активный отдых, общение и взаимодействие. Можно сделать вывод, что сюжетно-ролевая игра, способствуя развитию коммуникативных умений, облакает учебный процесс в занимательную деятельность, вызывая огромный эмоциональный всплеск у младших школьников. А успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений зависят от того, насколько они осознаются школьником, насколько он сам способствует их развитию и насколько целенаправленно участвует в этом процессе.

Список цитированных источников:

1. Кнапп, М.Л. Невербальные коммуникации / М.Л. Кнапп. – М.: Наука, 2007. – 308 с.
2. Камаева, А.М. Сюжетно-ролевые игры как средство коммуникации / А.М. Камаева // Актуальные проблемы коммуникации: теория и практика: сб. ст. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2017. – С. 97–99.
3. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / Л.Я. Лозован. – Кемерово, 2005. – 180 с.
4. Могилева, В.Н. Психологические особенности младшего школьника и их учет в работе с компьютером / В.Н. Могилева. – М.: Академия, 2015. – 224 с.

ГУРБАНОВ ТЕЙМУР ДЖЕЙХУНОВИЧ

Республика Беларусь, Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИМЕНЕНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

На сегодняшний день сферы, где применяется на практическом уровне робототехника очень объёмна и со временем лишь набирает обороты. Использование роботов в повседневной жизни позволяет людям не отдавать своё время на рутинные задания, например: уборка помещений с помощью робота пылесоса, мойщика окон и др. Также они широко применяются и при выполнении опасных работ в военном деле, химической промышленности и многое другое, а в крупную промышленность пришли летающие дроны и манипуляторы. Далеко не последние позиции роботизированные машины занимают и в образовательном процессе, в результате чего даже самые юные обучающиеся тянутся к познанию данной сферы. В связи с этим обучение робототехнике детей и подростков становится очень актуальной задачей.

Изучение робототехники позволяет учащимся улучшать свои коммуникационные навыки, работая в группе сообща, развивать мышление, логику, научиться принимать решения самостоятельно, искать и исправлять ошибки, их исправлять. Поэтому целью данной статьи является обоснование эффективности использования робототехники в современном образовательном процессе.

Робототехника – прикладная наука, основанная на создании и разработке автоматизированных устройств с дистанционным управлением.

Существует множество различных наборов конструкторов для создания роботов, но наиболее популярным и доступным при обучении является набор Lego Education WeDo 2.0 (рис. 1).

В наборе содержатся детали, внешний вид которых схож с деталями обычного Lego. Однако есть и совершенно нестандартные элементы, которые могут быть одним целым из нескольких деталей (ниже приведён их перечень).

– микропроцессор «СмартХаб» – процессор, служащий объектом программирования, при помощи которого имеется возможность управления датчиками и моторами. Имеет на своём корпусе одну кнопку, отвечающую за включение работы робота (рис. 2).



Рисунок 1 – Набор конструктора Lego Education WeDo 2.0



Рисунок 2 – Микропроцессор «СмартХаб»

– датчик – компонент, отвечающий за движение робота (рис. 3).

Поддержка управления робота осуществляется через специальное приложение WeDo 2.0, которое можно установить на мобильное устройство и стационарный компьютер под разные операционные системы, например, Windows 10, 11, MacOS.

Разберём принцип создания алгоритма работы робота с помощью схемы, взяв для примера простую задачу: создать программу для управления мотором.

Для выполнения данного задания необходимо воспользоваться микропроцессором, мотором и датчиком, соединив их в единую схему (рис. 4).



Рисунок 3 – Датчик Lego Education WeDo 2.0



Рисунок 4 – Схема робота в реальной жизни

С помощью инструментария Lego WeDo 2.0, начинающий сможет с лёгкостью построить данную схему, разобравшись в назначении каждого элемента.

Работа робота осуществляется по программе, алгоритм которой составляется из команд, представленных графическими объектами, каждый из которых имеет свое назначение. Пример программы для управления мотором представлен на рисунке 5.



Рисунок 5 – Схема алгоритма робота для управления мотором

Расшифровка схемы:

1. Запуск программы
2. Вращение мотора по часовой стрелке
3. Повторение предыдущего процесса в течении 10 секунд
4. Остановка мотора
5. Повторение предыдущего процесса в течении 10 секунд (в данном случае – задержка)
6. Вращение мотора по часовой стрелке
7. Повторение предыдущего процесса в течении 10 секунд
8. Остановка мотора

После выполнения последнего элемента, работа робота завершится.

Также робототехника внедряется и в средние специальные заведения. На примере Оршанского колледжа ВГУ им. П.М. Машерова у студентов специальности «Начальное образование» и «Дошкольное образование» на дисциплине «Информационно-коммуникационные технологии» изучается робототехника с присутствием практических занятий с наборами Lego WeDo 2.0, что доказывает активное внедрение современных технологий даже среди будущих воспитателей детского коллектива (рис. 6).



Рисунок 6 – Процесс практического занятия студентов «Начальное образование»

Другим набором для рассмотрения выбран Lego Mindstorms EV3, который предназначен для более сложных, масштабных и серьёзных проектов (рис. 7).



Рисунок 7 – Пример набора Lego Mindstorms

Для разработки программного модуля также используется одноимённое лицензированное приложение от Lego, поддерживаемое на ПК и мобильные устройства (рис. 8).

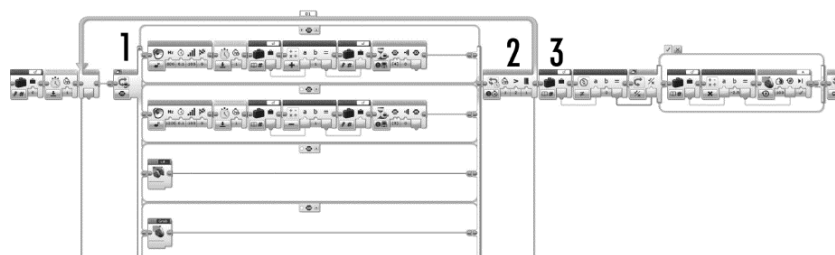


Рисунок 8 – Часть схемы для робота «Слон»

Учащиеся отделения «Программное обеспечение информационных технологий» вместе с преподавателями специальных дисциплин сконструировали модель «Слон», умеющих передвигаться, цеплять детали хоботом, издавать звуки и выступили от имени колледжа на XI Республиканской ярмарке «Оршанские традиции» совместно со студентами «Начального образования» со своими проектами, чем привлекли внимание потенциальных абитуриентов и юное поколение (рис. 9).

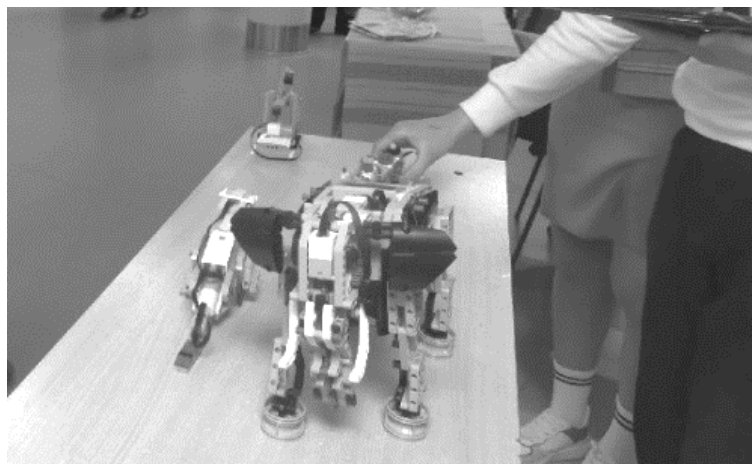


Рисунок 9 – Демонстрация работ студентов на Республиканской ярмарке

Также в Республике Беларусь проводятся множество роботурниров – соревнования, где можно заявить о себе и своих возможности, несмотря на возраст участника. Состязания в данной сфере вероятно подстегнут подростков при определении со своей профессией к робототехнике, что в последствии перерастёт в смысл их жизни.

В городе Орша на базе IT-академии «КомпАС» проводятся занятия по данному направлению в зависимости от возраста, где учащихся обучают азам конструирования и программирования:

- 1–3 классы – Lego WeDo;
- 3–4 классы – Lego WeDo 2.0;
- 5–9 классы – Lego Mindstorms EV3.

Заключение. Таким образом, занятия по робототехнике могут стать хорошей базой для детей и подростков. Работа с техникой может запросто раскрыть их потенциал. Ребёнок будет искать решение задач и непредвиденных проблем, тем самым упражняя и развивая своё мышление. В мире сейчас есть много сфер, которые нуждаются в специалистах, мыслящих достаточно широко на различные ситуации. В высших и средних специальных учебных заведениях Республики Беларусь существуют специальности, которые тесно связаны с конструированием роботов, к примеру – БНТУ, ГГУ, БГПК и другие.

Список цитированных источников:

1. Добриборщ, Д.Э. Основы робототехники на Lego Mindstorms EV3 / Д.Э. Добриборщ [и др.]. – М.: Лань, 2016. – 106 с.
2. Шадрин, И.В. Учебное пособие по программированию в среде Lego Mindstorms EV3 / И.В. Шадрин. – Колпашево, 2017. – 40 с.

ДОБРОВЛЯНИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА
КАСПИРОВИЧ АЛЕКСАНДРА ГЕННАДЬЕВНА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопрос о специфике восприятия произведений художественной литературы детьми дошкольного возраста находится в центре внимания как психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, Б.М. Теплов и др.), так и педагогов (Л.М. Гурович, Н.С. Карпинская, М.М. Кониная, О.И. Соловьева, Е.А. Флериная и др.), анализ работ которых выявляет сложность и многоаспектность данной проблемы.

Цель статьи – показать новые подходы в использовании литературной сказки на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Учитывая закономерности процесса восприятия и понимания художественного произведения детьми, а также то, что объектом деятельности ребенка как при восприятии литературного текста, так и при его воспроизведении и создании на его основе собственного речевого продукта становится текст, выступающий в единстве трех его сторон – содержания, структуры и языкового оформления. Для полноценного литературного развития ребенка необходимо также формировать и другие виды умений:

– умения, направленные на осмысление и воспроизведение содержания произведения (понимать тему произведения и основную его мысль; входить в сюжет, следить за развитием действия, устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними (в рассказе или сказке); следить за развитием чувства в стихотворении; понимать, что любое произведение художественной литературы создается автором, воспринимающим жизненные явления под определенным углом зрения, стараться осознать авторскую позицию);

– умения, способствующие осознанию формы произведения (понимать, что главное в произведении – отражение событий (эпическое произведение) или отражение переживаний лирического героя (лирическое произведение); выделять жанровые особенности произведения – сказки, рассказа, стихотворения, загадки и др.);

– умения, необходимые для осознания языковых особенностей произведения (улавливать образный строй художественной речи; понимать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл; выделять в произведении некоторые изобразительно-выразительные средства языка – сравнение, метафору, эпитет и др.) [1, с. 47].

Современные исследователи отмечают, что литературная сказка как жанр, имеет свою структуру, средства выразительности, которые делают её интересной для детей, помогают в понимании ценностей, заключённых в ней, таких, как социальные, культурные, нравственные, художественно-эстетические и др. (Е.И. Корнеева, И.Э. Куликовская, Г.В. Лунина и др.).

Сказки в значительной степени воздействуют на эмоциональную и интеллектуальную сферы ребёнка, развивают активность и творчество в отражении представлений о сказочном мире в художественной деятельности.

Сказка в педагогическом процессе стимулирует творческую, речевую деятельность ребёнка, обеспечивает возможность сохранения и приумножения ценностей культуры. В условиях обновления образования, использование литературной сказки в педагогическом процессе способствует поиску новых путей и средств, позволяющих осуществлять культурологические подходы взаимодействия педагога и ребёнка на основе его субкультуры. Социальные, культурные, нравственные, художественно-эстетические ценности, представленные в сказках, актуализируют её как педагогическое средство [1, с. 48].

Литературная сказка учит детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над книгой. Способность к образному анализу художественного текста сама собою не формируется. А если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении все, что ему не интересно. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. Анализ произведения должен быть совместным раздумьем педагога и детей вслух, что со временем приведет к развитию у ребенка естественной потребности самому разобраться в прочитанном. Это то звено, которое соединяет эстетическое

восприятие ребенка и художественный образ сказки. От способности педагога к такому анализу зависит эффективность методов и приемов, которыми он направляет и развивает эстетическое восприятие ребенка.

Чтобы грамотно провести анализ, воспитатель намечает вопросы к тексту, которые будут предложены детям. Исследователи (Н.С. Карпинская, О.И. Соловьева, Э.П. Короткова, Л.М. Гурович и др.) условно разделили вопросы по направленности на несколько групп. В процессе анализа художественного произведения воспитатель может задавать вопросы следующего содержания:

– вопросы, направленные на выявление основного замысла произведения, его проблемы: «О чем эта сказка?», «Какое главное событие сказки?» Постановка таких вопросов поможет воспитателю увидеть, насколько дети поняли содержание произведения;

– вопросы на воспроизведение содержания. Отвечая на эти вопросы, дети вспоминают описанные в сказке факты в их последовательности, образы персонажей. Называя персонажей сказки, их действия, дети усваивают ее содержание;

– вопросы, связанные с образом героя:

а) вопросы, позволяющие узнать эмоциональное отношение к герою: «Кто понравился? Почему?», «Кто больше всех понравился? Почему?»;

б) вопросы, обращающие внимание на мотивы поступков (такие вопросы заставляют детей размышлять о причинах и следствиях поступков, замечать логическую закономерность событий);

в) вопросы, позволяющие понять настроение героя, его эмоциональное состояние: «Почему ему было страшно?», «Почему им было весело?»;

г) вопросы на сравнение действующих лиц: «Чем похожи герои?», «Чем они различаются?»;

д) вопросы, обращающие внимание на внешний облик, портрет героя: «Каким ты его себе представляешь?»;

е) вопросы на сравнение поведения, характера героя со знакомыми детям явлениями жизни [3, с. 604].

– вопросы, позволяющие ввести детей в ситуацию произведения, сделать их участниками событий: «Чтобы вы сделали на месте...?», «Что бы вы посоветовали...?» Однако злоупотреблять такими вопросами нельзя. Иначе легко перейти ту грань, когда ненавязчивые аналогии могут превратиться в назидательный «урок», разрушающий эстетическую целостность произведения;

– вопросы, обращающие внимание на языковые средства выразительности: «Как автор описывает...?», «С чем автор сравнивает...?» и «Какие слова вам показались интересными (волшебными)?» и т.д. Эти вопросы способствуют повышению интереса детей к наблюдению над языком, над его образным строем;

– вопросы, обращающие внимание на особенности жанра: «Что я вам прочитала (рассказ или сказку)?», «Почему вы так думаете?», «Как начинается сказка, как заканчивается?», «Какие повторы вы заметили?» [3, с. 605].

Следующий метод ознакомления с литературной сказкой детей старшего дошкольного возраста – игра-драматизация – наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций и в то же время эффективное средство осмысления подтекста литературного произведения.

В игре-драматизации у дошкольника развивается воображение, а также ориентация на общий смысл человеческих отношений (В. В. Давыдов); ребенок дошкольного возраста способен к «вживанию» в игровую роль и текст художественного произведения (А.В. Запорожец, Т.И. Титаренко и др.); в игре-драматизации дошкольник стихийно осваивает «предпозиции» автора (придумывает сюжет игры), героя (исполняет роль), читателя-критика (непроизвольно дает оценку участникам игры) (З.Н. Новлянская); при выходе на «предэстетический» уровень игры-драматизации (А.Н. Леонтьев) дети обращают внимание, насколько совершенна передача объективного содержания роли. В играх-драматизациях ребенок, находясь в позиции «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности, при этом особое внимание обращая на чувства, настроения героев, осваивая способы их внешнего выражения, осознавая причины того или иного настроения.

Важнейшими условиями литературного развития старших дошкольников можно считать не только воспитание у них интереса к произведениям художественной литературы путем накопления и активизации их литературного опыта, ознакомление дошкольников с жанровым своеобразием сказок и их идейно-тематическим разнообразием, но и формирование в процессе творческого рассказывания художественно-речевых умений:

- умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью;
- умения, связанные с осмыслением содержанием творческого рассказа;
- умения, связанные с осознанием структуры собственного продукта словесного творчества.

Творческое рассказывание на основе литературной сказки – один из самых привлекательных и вместе с тем сложных видов художественно-речевой деятельности старших дошкольников, поскольку ребенку предстоит не только самому выбирать тему своей сказочной истории, создавать образы, раскрывать замысел, но и отбирать изобразительно-выразительные средства языка, помогающие в процессе рассказывания выразить отношение к персонажам и отражать свою авторскую позицию. Несмотря на то, что словесное творчество очень интересно детям, их творческие рассказы отличаются несовершенством как самого замысла, так и его воплощения. Причина этого заключается в том, что дошкольники обладают слабым запасом представлений, их фантазии зачастую оторваны от действительности, у них слабо развито умение комбинировать свои представления. Поэтому дети часто не могут воплотить свой замысел, подчинить работу своего воображения теме творческого рассказа.

Основные трудности с творческим рассказыванием у детей старшего дошкольного возраста проявляются в следующем: их тексты оказываются бедными как в плане содержательности (малосодержательные, подражательные, невыразительные; название сказки, рассказа зачастую не соответствует ее содержанию), так и с формальной стороны (отмечается нарушения последовательности описаний событий, пропуск частей, несвязанность эпизодов между собой, вкрапление суждений с основой на свой жизненный опыт) [1, с. 211].

В формировании данных умений необходима помощь воспитателя. Специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений и последующему его воспроизведению. Ребенок адекватно воспринимает содержание, структуру и языковое оформление авторского текста и затем их воспроизводит, если воспитатель дает ему соответствующие пояснения, помогает рассмотреть детали в определенной последовательности, направляет его внимание вопросами по тексту.

Таким образом, можно сделать вывод, что литературная сказка может рассматриваться как основа для литературного развития детей старшего дошкольного возраста. Художественно-речевая деятельность, возникающая у детей под влиянием литературных сказок, включает следующие компоненты: восприятие; воспроизведение авторского текста без изменения (репродукция), участие в драматизации; воспроизведение авторского текста по-своему (интерпретация), с использованием средств художественной выразительности (пересказ прочитанных произведений, воспроизведение авторского текста по иллюстрациям и т.п.); создание собственного вторичного текста на основе прочитанного произведений или ряда произведений.

При ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с литературной сказкой используются разные приемы формирования полноценного восприятия произведения детьми, разные типы и виды занятий. Работа по ознакомлению со сказкой не должна ограничиваться только одной формой – чтением и на занятиях, так как может успешно продолжаться вне занятий, в разных видах деятельности.

Список цитируемых источников:

1. Голубь, М.С. Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов / М.С. Голубь // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3(33). – С. 211–216.
2. Канищева, Н.В. Сказка как средство развития и воспитания детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Канищева [и др.]. // Актуальные исследования. – 2021. – № 32(59). – С. 47–49.
3. Овчинникова, Е.С. Значение сказки в развитии дошкольника / Е.С. Овчинникова, О.Ю. Тимакова // Научный альманах. – 2015. – № 8(10). – С. 604–606.

ДОВЫДЕНКО КРИСТИНА ИГОРЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Повышение эффективности коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, в том числе ускорение самого процесса коррекции, усиление осознанности и заинтересованности детей, их включение в педагогический процесс, является одним из приоритетных направлений развития современной коррекционной педагогики. Т.В. Лисовская, О.С. Хруль, Е.А. Лемех, О.Е. Шаповалова, М.В. Жигорева и др. указывают на необходимость использования в данной деятельности нестандартных подходов, инновационных технологий, индивидуальных программ развития.

Арт-терапия рассматривается как один из инновационных подходов к коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития различных нозологических групп (И.А. Гордеева, Л.В. Николаева, И.Г. Галаянт, Л.И. Забара, Л.Н. Якина и др.). В настоящее время ребенку рассматриваемой категории предоставляется возможность широкого выбора изобразительных материалов, которые в процессе работы вызывают радость, эмоциональную взволнованность, поддерживают интерес к рисованию, через создание положительного психологического климата и эмоциональной атмосферы.

Как отмечают исследователи (И.А. Лыкова, А.В. Никитина, Н.П. Сакулина и др.), нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет, что дает возможность детям с особенностями психофизического развития думать, пробовать, искать и экспериментировать. Классические занятия по рисованию рекомендуется сочетать или чередовать с нестандартными техниками, так как однообразные мазки кистью и карандашная штриховка на занятиях могут спровоцировать эмоциональное выгорание воспитанников и отбить у них желание рисовать и фантазировать. При использовании альтернативных техник рисования у детей, в особенности с нарушениями психофизического развития, появляется ощущение новизны в творческом процессе, а создание рисунка при помощи необычных инструментов, материалов и альтернативными приемами является для любого ребёнка экспериментированием.

Одной из нетрадиционных техник рисования является «пластилинография», которая также может успешно использоваться при решении различных коррекционно-развивающих задач (Е.Б. Фетисова, А.В. Показкая, Г.В. Павлюченко, О.А. Перельгина и др.).

Пластилинография является нетрадиционной художественной техникой работы с пластилином. Г.Н. Давыдова в качестве основного принципа данной технологии называет рисование пластилином на картоне или другой плотной основе [1]. Следует отметить, что и фон, и персонажи изображаются не с помощью рисования, а с помощью вылепливания, причем данные объекты могут быть выпуклыми, рельефными в той или иной степени. Пластилинография допускает включение дополнительных материалов (бисер, бусинки, природный и бросовый материал).

Е.Б. Фетисова, М.В. Шипилова рассматривают пластилинографию как одно из эффективных средств развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. При освоении данной техники воспитанники знакомятся с использованием разнообразных приемов работы: – выполнение декоративных наклепов различной конфигурации; раскатывание (с помощью прямолинейных движений кистей); – прищипывание; скалывание (с помощью кругообразных движений кистей); – оттягивание деталей от общей формы; – заглаживание (при создании гладких и плоских поверхностей); – сплющивание; – плотное соединение частей путем промазывания одной части к другой. Данные процессы способствуют развитию различных групп мышц, укреплению силы рук, согласованности движений рук, осуществляется стимулирование сенсомоторики, что, в свою очередь, является подготовкой к освоению письма [2; 3].

Пластилинография также может рассматриваться как средство развития речи. В интересной игровой форме занятия по данному направлению декоративно-прикладного искусства способствует обогащению лексической стороны речи детей с особенностями психофизического развития. В.И. Зухарь указывает на необходимость ведения непрерывного разговора с детьми

в процессе обыгрывания сюжета и выполнения практических действий с пластилином, что стимулирует речевую активность и понимание ребенком речи окружающих, вызывает речевое подражание, формирование и активизацию словаря. Автор подчеркивает, что на занятиях по пластилинографии участники обучаются выполнению коллективной работы, что способствует формированию умения действовать по словесной инструкции педагога [4].

Выделяют три этапа обучению пластилинографии. На первом, *подготовительном* этапе у детей формируют правильную постановку пальцев, они осваивают прием отщипывания маленького кусочка пластилина от целого куска, тренируются скатывать шарики между двумя пальцами, размазывать пластилин подушечками пальцев, надавливать, вдавливать, работать на ограниченном пространстве. На следующем, *основном* этапе дети осваивают навыки лепки с учетом контура рисунка, учатся размазывать пластилин, заполняя внутренний контур рисунка, осваивают прием вливания одного цвета в другой, путем смешивания двух или более цветов получать новый цвет или оттенок. На третьем этапе, *заключительном*, у детей формируют умения самостоятельно решать технические задачи, выбора рисунка для работы, а также осознанное отношение к результатам своей изобразительной деятельности.

Занятия с использованием техники пластилинографии дети с особенностями психофизического развития чаще воспринимают как игру, что не вызывает у них негативизма, и приучают их к внимательности, усидчивости, точному выполнению инструкций.

Процесс создания поделки в технике пластилинографии состоит из следующих операций:

- выбор рисунка-основы для создания картины из пластилина, перенос эскиза понравившегося изображения на картон (цвет картона выбирается исходя из того, на каком фоне рисунок будет выглядеть более эффектно – белом или цветном);
- отделение от брусков пластилина небольших кусочков и нанесение их на подготовленную основу в соответствии с задумкой, используя различные приемы лепки;
- декорирование изделия (если это предусмотрено задумкой).

М.К. Магомедова указывает на необходимость тщательного подбора материала для работы в технике пластилинография с детьми с особенностями психофизического развития. Так, рекомендуется использовать пластилин чистых цветов, мягкий, не липнущий к рукам и не токсичный. В качестве основы лучше использовать не глянцевый плотный картон, к которому хорошо прилипает пластилин. При создании пластилиновых картин необходимо иметь подручные средства для придания объема и декоративности: зубочистки, расчески, колпачки фломастеров, трубочки, стеки и др. [5].

Занятия по пластилинографии И.А. Лыкова разделяет на следующие виды: используется только прием скатывания; используется только прием раскатывания; используются оба предыдущих приема, а также прием разрезания. Для того, чтобы навыки лучше усвоились, быстрее закрепились и не смешивались, обучение проводится поэтапно.

На первом этапе автор предлагает проводить работу по освоению приемов размазывания и надавливания. На данных занятиях дети с особенностями психофизического развития учатся создавать пластилиновые картины с помощью приемов надавливания и размазывания. Предложенная методика работы с пластилином позволяет достаточно быстро создавать яркие пластилиновые картинки, что способствует формированию мотивационного компонента данной деятельности.

На втором этапе проводится работа по формированию у воспитанников приема вдавливания. Для создания пластилиновых картинок с помощью приема вдавливания используется основа, на которую наносится равномерный слой пластилина (допускается использование теста). На следующем этапе происходит обучение лепке объемных фигур пластилина, в том числе с использованием приема разрезания.

К нетрадиционным техникам декоративно-прикладного творчества, используемым на занятиях по пластилинографии, можно отнести:

- оттиск штампами;
- прямая пластилинография;
- прием вдавливания одного цвета в другой;
- выдавливание пластилина из шприца;

- витражная (обратная) пластилинография;
- контурная пластилинография;
- смешивание цветов пластилина;
- многослойная пластилинография;
- модульная пластилинография;
- мозаичная пластилинография;
- фактурная пластилинография.

Практически на каждом занятии, с использованием техники пластилинографии, перед ребенком с особенностями психофизического развития ставится новая учебная задача, которая закрепляется и усложняется на последующих занятиях.

Приведем пример структуры занятия по освоению приемов прямой пластилинографии. Тема: «Осень золотая». Вначале дети рассматривают и обсуждают сюжеты про осень и подбирают пластилин нужных цветов и цвет фона (для стволов деревьев, листочков). Раскатывание колбасок различной толщины для стволов и веток деревьев – оформление деревьев на подобранном фоне. Лепка листочков из небольших пластилиновых овалов различного цвета, прикрепление их к веткам деревьев. Несколько листочков можно расположить внизу основы для имитации листопада. Затем возможно оформление работы в рамку.

Одной из возможностей, предоставляемых занятиями по пластилинографии с детьми рассматриваемой категории, является интеграция предметных областей знаний. Темы различных занятий/уроков тесно переплетаются с повседневными событиями жизни детей, с теми видами деятельности, которые они осуществляют на других занятиях (по развитию речи, адаптивной физической культуре, ознакомлению с окружающим миром и природой и т.д.). Для реализации принципа интеграции предметных областей, в соответствии с темами занятий, необходимо подбирать и систематизировать соответствующий дополнительный материал: подвижные игры, дидактические игры, пальчиковые игры, народный фольклор и т.д.

Занятиям с использованием средств пластилинографии позволяют формировать у детей с особенностями психофизического развития понимание того, что одну и ту же проблему можно решить разными способами, что является одной из жизненных компетенций. Так, желаемый цвет можно получить путём смешения других и достигнуть результат благодаря совершению совершенно различных манипуляций с пластилином. Такие занятия способствуют овладению детьми знаниями о пространстве, форме, причинно-следственных связях (например, в зависимости от силы нажатия на пластилин будет получаться различный результат).

Пластилинография, являясь творческим видом деятельности, позволяют детям с особенностями психофизического развития выразить свои эмоции, в том числе избавиться от негативных, что приводит к умиротворению и успокоению. Обучение технике пластилинографии формирует у детей усидчивость, дисциплинированность, самостоятельность.

Таким образом, пластилинография может рассматриваться как одно из средств оптимизации коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития различных нозологических групп.

Список цитированных источников:

1. Давыдова, Г.Н. Пластилинография / Г.Н. Давыдова. – М.: Изд-во Скрипторий, 2006. – 210 с.
2. Фетисова, Е.Б., Пластилинография как средство развития мелкой моторики / Е.Б. Фетисова, Е.В. Зыкова, Е.Ю. Голова // Преемственность в образовании. – 2021. – № 28. – С. 204–208.
3. Шипилова, М.В. Пластилинография как средство развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста / М.В. Шипилова // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1. – С. 686–691.
4. Зухарь, В.И. Использование пластилинографии в работе с детьми с общим недоразвитием речи / В.И. Зухарь, К.Н. Лихачева, А.П. Савина // Наука, образование и культура. – 2021. – № 4 (59). – С. 52–54.
5. Магомедова, М.К. Артпедагогика и нетрадиционные техники рисования в творческом развитии дошкольников / М.К. Магомедова // Изв. Дагестан. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 3. – С. 63–67.
6. Недоводиева, Н.М. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи пластилинографии / Н.М. Недоводиева, Н.А. Квитченко // Символ науки. – 2021. – № 4. – С. 158–160.

ДОВЫДЕНКО КРИСТИНА ИГОРЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНИКА «ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Актуальность данной темы обуславливается важностью всестороннего развития личности ребенка в процессе обучения и воспитания. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны нарушения мышления, внимания, восприятия, памяти, речи, обуславливающие особенности восприятия объектов, запоминания словесного и наглядного материала, овладения операциями мышления, ограничивающие познавательную деятельность и негативно влияющие на формирование личности ребенка. Данные нарушения развития детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние на их творческую деятельность.

Проблема развития творческих способностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью актуальна тем, что этот процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом. Дети с интеллектуальной недостаточностью требуют особого внимания, так как к ним используется кардинально другой подход в развитии по сравнению со здоровыми детьми.

Цель данной статьи – раскрыть особенности формирования изобразительных умений у учащихся вспомогательной школы средствами техники «пластилинография».

Анализ научно-методической литературы позволил изучить возможности использования нетрадиционных техник, а именно техники «пластилинография», для развития творческих способностей с интеллектуальной недостаточностью.

Изобразительная деятельность наиболее интересна для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, так как является наиболее доступной и понятной, благодаря ясности восприятия. Занятие изобразительной деятельностью способствует развитию интеллектуальной, эмоциональной и двигательной сферы ребенка, положительно влияет на формирование личности, воспитание полезных привычек и умений.

Вопросы развития творческих способностей были отражены в работах И.А. Грошенкова, Е.А. Екжановой, Т.Н. Головиной, Е.А. Стребелевой, Т.А. Федоренко и др.

Отечественная и зарубежная педагогика все больше внимания уделяет изобразительной деятельности, как средству развития детей в целом. Намечаются новые пути в развитии изобразительной деятельности, которые позволяют отойти от традиционных штампов работы, направленные на овладение детьми только лишь определенных навыков в рисовании и лепке. Эти новые подходы позволяют разнообразить изобразительную деятельность через внедрение новых методов работы, которые дают толчок развитию, как творческому потенциалу ребенка, так и развитию личности ребенка в целом.

Изучением влияния пластилинографии на развитие детей занимались Н.С. Голицына, О.А. Скоролупова, Г.Н. Давыдова и др.

Развитие изобразительных и графомоторных умений и навыков на занятиях по изобразительной деятельности, с помощью различных пластичных материалов, одно из важнейших направлений работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Переходным моментом от создания объемных форм к изображению предметов на плоскости стала техника – пластилинография.

Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: «графия» – создавать, изображать, а первая половина слова «пластилин» подразумевает материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла [1, с. 26].

Принцип «пластилинографии» заключается в создании лепной картины с изображением более или менее выпуклых, полуобъемных объектов на горизонтальной поверхности.

Работа в технике «пластилинография» ценна тем, что даёт возможность охватить все виды детской изобразительной деятельности одновременно. Эта техника включает в себя элементы лепки, аппликации и рисования.

В свою очередь, моделирование как один из видов продуктивной творческой деятельности имеет большое значение для образования и воспитания детей с особенностями

психофизического развития. Способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, привитию мануальных навыков и умений. Все виды зрительной деятельности формируют эстетические вкусы, развивают ощущение красоты.

На основе восприятия предмета в сознании ребёнка формируется образ. В процессе лепки, ребенок изображает все стороны предмета, а не одну, как в рисовании или аппликации. Лепка в большей мере, чем рисование или аппликация, развивает и совершенствует природное чувство осязания обеих рук, что особенно важно для детей данной категории. Разные виды изобразительной деятельности формируют художественный вкус ребенка, и если рисунок и аппликация воздействуют на эстетическое воспитание посредством точности линий и красочности цвета, то в лепке на первое место выступает объемная форма предмета, пластика и ритм.

Лепка подводит детей к способности ориентироваться в пространстве, усваивать ряд математических идей. В процессе моделирования у ребят вырабатывается привычка трудового мастерства: работать с накатанными рукавами и держать рабочее место в чистоте и порядке. Ребенку проще создать изображение в лепке, чем в чертеже. Лепка способствует развитию ощущений и восприятий, а активное изучение предмета перед лепкой является педагогическим способом организации чувственного опыта детей.

Работа в технике «пластилинография» направлена на развитие художественно-творческих способностей учащихся, развитие мелкой моторики, так как пластилин используется в виде «краски», как изобразительный материал, а инструментом для работы с этим материалом служат ладони и пальцы.

Основными целями и задачами обучения детей с особенностями психофизического развития данной техники являются:

- формирование навыков работы с пластилином, пробуждение интереса к пластилинографии;
- освоение новых приемов (скатывания, надавливания, размазывания);
- развитие мелкой моторики;
- развитие художественных и творческих способностей;
- ознакомление с окружающим миром;
- развитие эмоций и фантазии;
- развитие координации движения рук, глазомера;
- ориентировка на листе бумаги.

Совокупность этих задач позволяет считать методику не только как развивающую, но и как коррекционную.

К достоинствам технологии пластилинографии относятся: простота исполнения работы, яркость фактурного материала, возможность моментального исправления, насыщенность игровыми приемами, упражнениями.

Ещё одним из достоинств образовательной деятельности по пластилинографии с учащимися с интеллектуальной недостаточностью является интеграция образовательных областей. Пластилинография позволяет интегрировать различные образовательные сферы:

Художественно-эстетическое развитие – используются произведения познавательной направленности, все виды образовательной деятельности направлены на решение эстетических задач.

Осуществляется когнитивное развитие – знакомство с природой, с явлениями социальной жизни. Ведется научно-исследовательская образовательная деятельность. Формируют визуально-образное и визуально-эффективное мышление.

Социально-коммуникативное развитие – развивается общение и взаимодействие ребёнка со взрослыми и сверстниками, формирование самостоятельности и фокуса, формирование позитивного отношения к различным видам труда и творчества.

Сенсорное развитие – у детей развиваются тактильные и термические ощущения пальцев. Необходимость тактильного и теплового ощущения кончиками и подушечками пальцев обусловлена практикой жизни, должна стать необходимой фазой обучения, аккумулирующей социокультурный опыт ребенка.

Развитие речи – обогащение словаря, звуковой культуры речи, развитие фразовой речи.

Физическое развитие – дети выполняют упражнения по гимнастике пальцев, гимнастике для глаз.

Это помогает создать целостную картину мира в сознании ребёнка, объединив знания из различных областей. Получение ребёнком объединённых знаний способствует: снижению уровня агрессивности; повышению уровня рефлексии и самосознания; росту познавательной активности и познавательных интересов; изменению мотивов поведения.

При работе с пластилином используются различные приёмы лепки: раскатывание, скапывание, оттягивание, заглаживание, сплющивание, прищипывание, надавливание и размазывание [2, с. 5].

При работе в технике пластилинографии необходимо акцентировать внимание на развитие двигательной сферы, пространственных представлений, планирования и контроля. Для работы в данной технике важно не просто развитие руки, а совместное развитие в системе «глаз-рука», что способствует постепенному освоению такого сложного навыка, как письмо.

Вся работа по обучению детей проводится в три этапа:

1. На подготовительном этапе дети осваивают правильное расположение пальцев, беря щепотку небольшого куска пластилина из целого куска, учатся катать шарики между двумя пальцами, прессовать, прессовать, мазать пластилин подушечками пальцев, работать на ограниченном пространстве [3, с. 35].

2. На втором этапе (в основном) дети учатся работать, не выходя из контуров рисунка, размазывать пластилин, окрашивая контур внутри, осваивают приём настоя одного цвета в другой, путём слияния двух и более цветов для получения нового цвета или оттенка.

3. На третьем этапе, заключительном, дети учатся самостоятельно решать задачи, выбирать рисунок для работы и формировать отношение к результатам своей деятельности.

Обучение пластилинографии необходимо проводить в порядке повышения уровня сложности: начинать нужно с простых картинок, и постепенно переходить к созданию более усложнённых, однако важно учитывать возможности и способности детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Из-за быстрой усталости, характерной для детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе работы, целесообразно включать корректирующие упражнения: самомассаж рук, гимнастику пальцев, динамическую физическую подготовку.

При выборе конкретного метода моделирования следует обращать внимание на возраст и индивидуальные способности ребенка. Чем хуже моторика, тем целесообразнее лепить поделки, используя как можно меньше ненужных деталей. Лучше в этом случае ориентироваться на свойства пластилина: цвет, форму, пластичность.

Системность и поэтапность занятий с использованием техники «пластилинографии» способствует формированию прочных изобразительных навыков и развитию творческих способностей у детей.

Таким образом, пластилинография способствует развитию и активизации психических процессов у детей: внимания, памяти, воображения, мышления, а также творческих способностей: умения выбирать и сочетать цвета и оттенки, умения делать композицию. Развивается восприятие, пространственная ориентация, сенсомоторная координация, то есть те школьно-значимые функции, которые необходимы для успешного обучения в школе. К достоинствам пластилиновой технологии относятся: простота работы, яркость текстурированного материала, возможность мгновенной коррекции, насыщенность игровыми техниками, упражнениями.

Одновременно расширяются возможности зрительной деятельности детей, раскрываются методики обучения основным правилам, приемам и средствам композиции [4, с. 24]. Работа в технике пластилинография, отвлекает детей от грустных событий, снимает психологическое напряжение, страх, обеспечивает положительное эмоциональное состояние, что важно для детей с особенностями психофизического развития.

Список цитированных источников:

1. Филиппова, Л.В. Пластилинография как средство формирования художественных возможностей детей риска / Л.В. Филиппова // Коррекционно-развивающее образование. – 2010. – № 3. – С. 26–29.
2. Яковлева, Т.Н. Пластилиновая живопись: методическое пособие / Т. Н. Яковлева. – М.: Творческий центр Сфера, 2010. – 128 с.
3. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество / Т.Г. Казакова – М.: Карапуз – Дидактика, 2006. – 196 с.
4. Комарова, Т.С. Коллективное творчество детей: учеб. пособие / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 128 с.

ДУБАКИНА ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЬЕВНА
ЯНУЛЬ ОЛЬГА ВАЦЛАВОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

На современном этапе развития системы образования в стране, приоритетной задачей является повышение его качества, что выступает основой формирования социально зрелой творческой личности. Этому способствует такая организация образовательного процесса, которая осуществляется на основе и в сочетании множества подходов, применения информационно-компьютерных технологий, новых приемов и методов.

Начиная с марта 2020 года множество стран, в том числе и Республика Беларусь, столкнулась с тяжелыми условиями пандемии, после чего обучение в формате онлайн значительно увеличилось. Большинство педагогов и обучающихся начальной школы столкнулись с рядом проблем, связанных с организацией грамотного, доступного по возрасту обучающихся и, главное, безопасного для младших школьников процесса усвоения изучаемого материала.

Для других учителей большой проблемой стала не компетентность в сфере цифровых технологий, а те учителя, кто используют информационные технологии в образовательном процессе, чаще всего не владеют навыками веб-дизайна, программирования, использования веб-технологий. Цель статьи – обзор новых приемов и методов применения информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе.

Цифровая компетенция подразумевает под собой способность пользователя уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизни, основанная на непрерывном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью (поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизация устройств и пр.);

В целом, все практики перевода очного обучения в онлайн-среду можно свести к нескольким направлениям:

- обучение с использованием образовательных онлайн-платформ;
- проведение занятий при помощи социальных сетей, мессенджеров и электронной почты;
- передача информации через телеканалы и радио;
- тиражирование «твердых» копий учебных материалов и их доставка учащимся на дом [1].

На основании опроса и бесед с учителями начальных классов, было выявлено, что педагоги оказались в затруднительном положении при организации образовательного процесса онлайн.

Под цифровой компетентностью понимается основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфо-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности. Иными словами, цифровая компетентность – это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности [5].

В условиях формирования такого тренда как ускоренная цифровизация образования, особый интерес привлекают те образовательные форматы, которые способны соединить в себе преимущества традиционных форм образования, выполнить поставленные образовательные цели, интегрировать веб-технологии [1].

При разработке онлайн-уроков основная нагрузка ложится на учителя. Педагогу необходимо благодаря различным формам и способам подать материал, вовлечь детей, попробовать новые онлайн-тренажеры и интегрировать такое занятие в школьный урок. Педагогам начальной школы были представлены следующие интернет-платформы, с помощью которых они смогут эффективно, доступно и интересно осуществить образовательный процесс.

Удобным и бесплатным сервисом для проведения онлайн-уроков, видеоконференций служит Zoom. Благодаря своей доступности, организовать встречу может любой, создавший учётную запись. Мероприятие (в нашем случае, онлайн-урок), можно запланировать заранее,

а также сделать повторяющуюся ссылку для постоянного урока в одного и то же время. Бесплатная учётная запись позволяет провести видеоконференцию 40 минут.

Данная программа отлично подойдет как для групповых занятий, так и для индивидуальных. Для обучающихся одним из удобств будет являться то, что они могут заходить как с компьютера, так и с планшета или телефона. К данной конференции может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции.

Главными преимуществами Zoom при работе с обучающимися начальной школы является:

1. Возможность проведения качественных уроков без сбоев;
2. Визуальная картинка и звук у каждого участника. Организатор конференции (в нашем случае-учитель) может включать или выключать микрофон/видео у участников конференции(учеников), запрашивать видео у всех участников;
3. Интерактивная доска, где можно писать, объяснять правило, выделять разными цветами.
4. Чат, в котором можно писать сообщения, передавать файлы всем или выбрать одного ученика. Обучающиеся не видят ответы остальных, сообщения видны только учителю.
5. Как говорилось ранее, запись конференции можно полностью сохранить или записать видеурок [2].

Следование рабочим программам – основной базис онлайн-урока. Разнообразить, применить разные способы подачи урока в начальной школе помогут некоторые бесплатные ресурсы. Одним из таких является <http://kid-mama.ru/>. На данном сайте представлено огромное количество материала по математике, русскому и английскому языкам. Одно из преимуществ данного ресурса является обучение чтению в онлайн-формате, что является бесценным для организации уроков в 1 классе или при работе с дошкольниками. Также здесь представлено огромное количество онлайн-игр на развитие внимания и памяти, рубрика BrainTrain. Благодаря данным рубрикам можно разнообразить устный счёт на уроках математики в начальной школе. Еще благодаря интересным и доступным для младшего школьного возраста статьям по истории и биологии, можно разнообразить уроки курса «Человек и мир».

Еще одним из популярных среди учителей начальной школы является цифровой ресурс <https://edu.skysmart.ru/>. С помощью «SkySmart Класс» в доступности учителя и детей более 150000 интерактивных заданий. Главным преимуществом данного ресурса является то, что все интерактивные задания представлены с автопроверкой. Актуальность «SkySmart Класс» в том, что он будет полезным не только для начальной школы, но и для участников образовательного процесса среднего и старшего звена. На платформе представлены задания на закрепление изучаемого материала.

Сайт <https://edu.skysmart.ru/>, на наш взгляд, поможет интересно и ненавязчиво преподнести новый материал не только во время онлайн-занятия, но и при работе с интерактивной доской на уроках в школе.

Младший школьный возраст считается одним из благоприятных для всестороннего развития личности. С помощью развивающих заданий ребята смогут повысить уровень логического и абстрактного мышления, улучшить память и языковые навыки. В этом им поможет сказочный робот «ЧикиПуки» из генератора развивающих заданий для детей <https://chikipooki.com/ru>. На данной платформе за считанные секунды можно создать для своих обучающихся рабочие листы по письму, математические головоломки, лабиринты, задания на развития логики, сравнения предметов и создать раскраски.

Создать рабочий лист и увлечь детей на уроке обучения чтения с роботом ЧикиПуки очень легко. Для этого необходимо зайти в «Библиотеку заданий», где предлагается создать рабочие листы по разделам «Лабиринты, письмо, сравнение, сортировка и поиск, логика, математические упражнения, математические головоломки». Далее выбираем раздел «Письмо», где предлагаются создать школьные прописи, печатные прописи, лабиринт из букв, задания на различие гласных и согласных, задания с пропущенными и перепутанными буквами. Преимуществом данного ресурса является то, что можно выбрать язык (английский, русский, белорусский) и самим создавать надписи, которые детям необходимо прописать (от одного слова до нескольких предложений).

Таким образом, благодаря развивающим заданиям от робота ЧикиПуки, можно разнообразить не только традиционные уроки в школе, но и включить на демонстрации экрана подготовленный материал на видео-конференции Zoom.

Развить память учащихся, быстроту их реакции, сосредоточенность помогут устные вычисления на уроках математики. Хорошо развитые навыки устного счета – одно из условий

успешного обучения обучающихся в средней школе. Начинать развивать эти навыки необходимо. Именно в начальных классах закладываются основы обучения математики. На сайте [https://academkin.ru/page/trenazher-ustnogo-scheta/#/](https://academkin.ru/page/trenazher-ustnogo-scheta#/) представлена игра-тренажёр устного счёта «Арифметический бой».

Этот тренажёр поможет обучающимся 1–4 классов производить арифметические операции без калькулятора гораздо быстрее. На данном ресурсе можно выбрать уровень сложности в зависимости от изучаемого концентра в начальной школе (десяток, сотня, тысяча, многозначные числа). Далее необходимо выбрать арифметические операции, при которых будет осуществляться устный счёт. На основании выбранного тренажера самостоятельно рассчитает коэффициент сложности обучающегося.

Все перечисленные образовательные платформы имеют свои преимущества и недостатки. Их всех объединяет одна цель – повысить качество знаний у обучающихся, мотивацию к изучению предмета и разнообразить уроки.

Каждый урок, каждое внеклассное занятие должны помогать выполнить основное требование школьной программы – способствовать практическому усвоению русского языка школьниками, развивать их устную и письменную речь, творческие способности [3, с. 83].

После проведения ряда мероприятий в 2020–2021 учебном году, в мае того же года с педагогами начальной школы мы провели опрос «Как сегодня Вы провели бы онлайн-занятие?». Результаты были следующими. 14 учителей (70%) отметили, что будут использовать программу Zoom и образовательные платформы. 4 педагогов (20%) обозначили, что во время учебного года нашли еще более 10 образовательных интернет-платформ, которые уже используют в образовательном процессе. 2 педагогов (10%) по-прежнему решили организовать работу-онлайн при помощи мессенджеров и электронной почты.

Хочется отметить, что в начале исследования среди учителей начальной школы были те, кто решил полностью проигнорировать уроки в формате онлайн, однако на завершающем этапе свою точку зрения поменяли.

Список цитированных источников:

1. Жукова, Т.В. Педагогические инновации в современной системе образования / Т.В. Жукова, Р.М. Байрамова, С.В. Гунгер // Педагогические инновации 2020: сб. ст. Междунар. проф.-исслед. Конкурса, 28 дек. 2020 г. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – С. 72–78.

2. Кисловская, А.А. Организация педагогического взаимодействия с младшими школьниками при дистанционном обучении английскому языку / А.А. Кисловская, В.А. Романов // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 25 окт. 2021 г. – Электрон. дан. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2021. – С. 175–178.

3. Крицкая, Н. В. Сделать урок интересным / Н. В. Крицкая, А. Н. Ковалевский // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – Вып. 11. – С. 81–83.

4. Овчинников, А.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе дистанционного обучения учащихся в сельской школе / А.В. Овчинников // Традиции и инновации в начальном образовании: материалы рос. науч.-практ. конф. – Елецк: ЕГУ имени И.А. Бунина, 2018. – С. 296–300.

ЖЕЛУБОВСКАЯ МАРИЯ ИОСИФОВНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

НРАВСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Литературное чтение – один из важных предметов в начальной школе, который направлен на формирование основ интеллектуального, речевого и духовно-нравственного развития младших школьников средствами детской литературы. Уроки литературного чтения готовят младших школьников к самостоятельному принятию решений, учат анализировать поступки героев, постепенно перенося это в действительность.

Требования учебной программы по литературному чтению ориентируют на формирование навыка чтения; формирование читательских умений; воспитание лучших качеств личности с помощью книги; формирование читательского кругозора (умение работать с текстом произведения: определять тему, называть и оценивать поступки героев и их мотивы, характеризовать героев, выявлять авторскую точку зрения и высказывать своё отношение к поступкам, героям, событиям, объяснять главную мысль произведения, делить текст на смысловые части, составлять его план, подробно, выборочно и кратко пересказывать произведение по плану); выполнять творческие работы в связи с прочитанным произведением и в соответствии с учебной творческой задачей [1].

Уже начиная со 2 класса, на уроках литературного чтения педагог проектирует формы деятельности, которые позволят «на основе чтения и изучения образцовых художественных произведений раскрыть своеобразие литературы как словесного искусства, формировать нравственно-ценностные ориентиры, развивать интеллектуальные и творческие способности учащихся, культуру речи и общения» [2].

Проблемы нравственности исследуются в трудах ученых со времен Сократа, Платона, Аристотеля. Много внимания роли нравственного воспитания в развитии личности уделяли А.М. Архангельский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов и К.Д. Ушинский. Уже стало аксиомой, что важнейшим источником нравственного воспитания является художественная литература.

Ведущей идеей педагогического опыта современности, на наш взгляд, является осуществление связи уроков литературного чтения с нравственным воспитанием младших школьников, для которого необходим подбор и использование форм, методов и приёмов, обеспечивающих результативность педагогической деятельности учителя.

Уроки литературного чтения способствуют развитию эмоциональной сферы личности младшего школьника, образного мышления, расширению кругозора, формированию у них основ мировоззрения и нравственных представлений. Художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства, поступки учащегося. Слово может окрылить, вызвать желание стать лучше, сделать что-то хорошее, помогает осознать человеческие взаимоотношения, познакомиться с нормами поведения. Изучение художественных произведений способствует формированию нравственных представлений, а также воспитанию чувств и эмоций у младших школьников. На уроках литературного чтения у учащихся расширяются представления об отношении к товарищам, также сталкиваются с ситуациями, требующими высокой моральной готовности человека.

Можно выделить некоторые нравственные проблемы, которые описаны в произведениях чаще всего. Основными проблемами являются ситуации, связанные с осмыслением добра и зла, человеческого достоинства, совести, дружбы и уважения, честности и справедливости. Главной проблемой является проблема жизненного выбора, которая даётся литературным героям так же, как и людям в реальной жизни. Литература всех времён насыщена решением проблем нравственного характера.

На уроках литературного чтения следует давать детям доступные возрасту представления о нравственных категориях. Учебная программа требует связывать обучение чтению с нравственным развитием, так как именно благодаря анализу художественных произведений младший школьник начинает понимать, какие поступки являются хорошими, а какие – плохими.

Литературное произведение отражает явления действительности с помощью образов действующих героев. Анализируя произведение, нельзя говорить о правильности понимания объективной ситуации, так как не существует правильного, существует только полноценное и субъективное понимание. Л.Н. Рожина писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [3, с. 102].

Во время анализа произведения важно не упустить каждый момент, характеристику того или иного поступка. Младший школьник не имеет достаточного объёма личного нравственного опыта, чтобы оценивать те или иные поступки героев, поэтому здесь они обращаются за помощью к другим людям. Именно в данной ситуации важна помощь педагога. Главное для педагога – не упустить момент, в который он может повлиять на формирование учащимся взглядов на различные ситуации. При изучении литературных произведений важно правильно составить характеристику героев и их поступков, мотивов и целей.

Говорить о нравственном воспитании следует только тогда, когда идёт учёт развития эмоционально-ценностной сферы растущего человека, так как каждая строка текста, поведение, поступок, выбор и судьба героев литературного произведения должны быть пропущены ребёнком через его чувства. Это является одним из шагов по пути нравственного развития учащегося.

Чтобы привлечь внимание младших школьников к нравственным качествам героев, на этапе подготовки к восприятию художественного произведения эффективно использовать этические беседы. В процессе анализа беседа подкрепляется выборочным чтением эпизодов произведения. Целью данной беседы является приобретение нравственных знаний, выработка у учащихся умений оценочной деятельности, помощь младшим школьникам в анализе вопросов морали. Этические беседы включают в себя анализ событий из жизни младших школьников, а также примеров из литературы. Важно помнить о том, что, прежде всего, этическая беседа – это диалог [4].

Во время анализа художественного произведения можно предоставить учащимся возможность подумать, как они поступили бы, если оказались на месте героев, как бы себя вели в данной ситуации. Благодаря этому младшие школьники смогут научиться сравнивать, как следует делать правильно, и как действуют на самом деле.

Во время анализа произведения неотъемлемой частью являются вопросы, которые педагог задаёт учащимся. Правильно поставленный вопрос помогает младшим школьникам лучше анализировать произведение. Вопросы для обсуждения прочитанного следует разрабатывать так, чтобы они будили мысли младших школьников, могли вызывать противоречия, требовали выявления сходства и различия, помогали детям находить выход из тяжёлых нравственных ситуаций. Именно это помогает учащимся выделять нравственную сторону поступков и действий героев, оценивать их и своё поведение с позиции нравственных норм.

Менее эффективны, так называемые, закрытые вопросы, так как они предполагают простые ответы, требующие лишь небольшого напряжения памяти. Данные вопросы не предполагают действий учащихся по формулировке ответа, а требует назвать лишь что-то конкретное.

Открытые вопросы предполагают более глубокое погружения в вопрос, так как требуют полного ответа на вопрос с доказательствами и объяснениями своей точки зрения. Также существуют и ключевые вопросы, которые стимулируют познавательный интерес. Данные вопросы являются самыми сложными, однако они помогают младшим школьникам думать глубже. Такие вопросы также способствуют тому, что учащийся думает над ответом, опираясь не только на текст, но и ситуации из жизни или на текст ранее изученных литературных произведений.

Самыми эффективными являются творческие вопросы. Именно в таких вопросах присутствует частицы «бы», показывая на элемент условности. Данные вопросы наталкивают младших школьников на собственные размышления. Также такие вопросы помогают учащимся начать диалог, прогнозировать исход тех или иных поступков. Кроме того, младшие школьники с помощью творческих вопросов могут лучше понять героев литературного произведения, дать им совет [5].

Важным условием успешного в нравственном плане урока является использование различных видов вопросов, так как это более эффективно, нежели использование лишь одного вида вопросов. Кроме того, успешному формированию нравственных качеств младших школьников средствами художественной литературы способствуют следующие направления деятельности:

- раскрытие и понимание содержания нравственности с учетом возрастных особенностей учащихся;
- использование форм, методов и приёмов, которые требуют формирования умений учащихся осознанно воспринимать содержание текста художественного произведения, давать оценку поведению героев в сложной нравственной ситуации.

Главным условием в обсуждении литературного произведения является полное доверие учащихся к учителю. Именно в том случае, когда в классе присутствует доброжелательная обстановка, учащимся и учителю гораздо комфортнее работать друг с другом, обсуждать те или иные вопросы.

Умение анализировать литературные произведения нужно каждому человеку. Однако начинать нужно ещё с возраста младшего школьника, так как это связано с гармоничным развитием учащегося. Литературное произведение – это эффективное средство воспитания человека. Уроки литературного чтения должны помогать младшим школьникам в понимании того, насколько тяжела внутренняя нравственная работа каждого человека. Во время данной работы не стоит забывать о том, что следует ориентироваться на этические моральные принципы предшествующих

поколений. Младшие школьники не в состоянии анализировать различные аспекты самостоятельно, поэтому помощь педагога здесь необходима. Педагог должен быть в этой ситуации не только наставником, но и другом, помогающим учащимся сделать правильный выбор.

Нравственный анализ характера, мотивов поведения героев литературного произведения – процесс длительный, трудоёмкий, который требует обязательного учета индивидуальных особенностей учащихся, учета их жизненного опыта. Однако полноценное литературное образование требует того, чтобы учащиеся приобрели умения анализировать нравственную основу произведения.

Урок литературного чтения следует строить так, чтобы младшие школьники умели анализировать не только поступки героев, но и сами могли представить себя в таких ситуациях. Правильно построенный урок позволяет учащимся получать больше опыта и знаний. Кроме того, на уроках литературного чтения младшие школьники должны полно осознавать художественный текст, осознавая его образную среду, то есть с помощью воображения им следует прочувствовать переживания героев, понять авторскую идею. Однако это не произойдёт без помощи педагога, поэтому, прежде всего, педагог должен сам уметь анализировать и понимать художественный текст.

Приобщение младших школьников к художественной литературе способствует формированию эстетического отношения ребенка к жизни, развивает его интерес к литературному творчеству, творчеству писателя, а также развивает способность читателя проживать множество чужих судеб, умение активно действовать в неожиданных обстоятельствах. Кроме того, анализ художественных произведений помогает сопереживать любившимся персонажам. Уроки литературного чтения играют довольно значимую роль в формировании личности, так как их содержание и способы освоения полностью соответствуют задачам образования и воспитания человека.

Список цитированных источников

1. Образовательные стандарты общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/3782-obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 10.05.2022.

2. Учебные программы по учебным предметам. II класс / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2022-2023/3799-ii-klass.html>. – Дата доступа: 22.07.2022.

3. Трофимович, Т.Г. Методика преподавания русского языка и литературного чтения: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-01 02 01 Начальное образование / Т.Г. Трофимович, Е.С. Василевская // Репозиторий БГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/2203>. – Дата доступа: 18.07.2022.

4. Миловзорова, А.М. Выразительное чтение как средство воспитания нравственных чувств / А.М. Миловзорова, Е.В. Тиунова // Нач. шк. – 2010. – № 5. – С. 32–35.

5. Локис, С.И. «Изюминка» урока – хороший вопрос / С.И. Локис // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2018. – № 11. – С. 53–56

КАНАНЧУК ОЛЕСЯ ОЛЕГОВНА

Республика Беларусь, Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В НЕЙРОПЕДАГОГИКЕ

Идея полихудожественного подхода, предложенная Б.П. Юсовым, предполагает всесторонне развитие учащихся посредством обращения к разным видам искусства. Образование и воспитание учащихся на основе полихудожественного подхода осуществляется в учебно-художественной деятельности: изобразительной, музыкальной, хореографической, театральной и т.д. В современной педагогике появились новые отрасли, одной из которых является нейропедагогика, привлекающая данные нейронаук об особенностях и нейрофизиологической основе процесса обучения. Нейронаучные открытия в области образования интересны для многочисленных исследователей-нейроученых (нейробиологов, нейропсихологов и др.), и педагогов-практиков. Можно отметить, что с середины 90-х гг. XX века идет активное взаимодействие

нейроисследователей и представителей системы образования, желающих понять значение нейрооткрытий и внедрить их в образовательную практику.

Нейропедагогика изучает методы и способы обучения детей по законам развития головного мозга, в соответствии с их возрастным развитием. Однако возможность их применения в музыкальном образовании исследована недостаточно; между тем, у нейроисследователей есть определенный интерес к изучению влияния музыки и различных видов художественной деятельности и доказательства их положительного влияния на успешность процесса обучения. Так, например, результаты некоторых исследований показывают, что музыка может воздействовать на развитие речи, усиливать либо ослаблять внимание, помогает при тренировке памяти и др. Последовательное применение нейропедагогических открытий в музыкальном образовании на основе полихудожественного подхода позволит усовершенствовать различные методики преподавания музыкальных и музыкально-исторических дисциплин.

Предлагая научную категорию полихудожественного подхода Б.П. Юсов рассматривал его не только как расширенное понимание межпредметной связи в преподавании, но как первооснову мышления человека, как возможность целостного восприятия окружающего мира посредством искусства [1, с. 6]. Такое понимание роли искусства в целом согласуется с нейробиологическими открытиями, пытающимися объяснить роль искусства и причины его появления в нашей культуре. Изучая работу отделов мозга, отвечающих за визуальное восприятие, нейробиолог С. Зеки отмечает, что их изначальное предназначение, связанное с получением знаний о закономерностях окружающего мира, привело в итоге к художественной деятельности – так возникает, к примеру, первобытное художественное искусство, синкретичное по сути на начальной стадии своего зарождения [2; 3]. Во всех культурах также присутствует музыкальное искусство: антропологи констатируют, что нет ни одной культуры, развивавшейся без музыки, сопровождавшей религиозную и обрядовую стороны жизни древних общин [4, с. 19]. В дальнейшем, вопросы взаимодействия и синтеза искусств всегда привлекали внимание, и серьезно рассматривались в европейской философии и литературе XIX–XX вв.

Создавая концептуальную базу, описывающую принципы полихудожественного подхода, Б.П. Юсов и Г.П. Шевченко отмечают, что усвоение учащимися художественной культуры и искусства осуществляется по следующим направлениям:

- приобщение к музыкальному искусству (аудиальное развитие);
- приобщение к изобразительному искусству (визуальное развитие);
- приобщение к литературе (вербальное развитие) [1, с. 13].

Эти три направления изначально привлекли внимание и ученых-когнитивистов. Вопросы аудиального, визуального и вербального развития стали предметом пристального интереса нейроисследователей, пытавшихся понять сущность и структуру мозговых процессов, обеспечивающих особенности нашего восприятия, а также их влияние на процесс обучения и усвоение новой информации. Возникла теория о когнитивных стилях и модальностях обучения, впоследствии не нашедшая полного подтверждения; однако возможности влияния различных видов искусства на эмоциональное развитие личности и эмоциональной сферы, развитие эмпатии неоспоримы.

Для современного учебно-воспитательного процесса характерно стремление к реализации лично-ориентированного образования, основной целью которого является гармоничное развитие личности и раскрытие творческих способностей учащихся. Приобщая школьников к различным видам искусства на основе полихудожественного подхода учитель обучает их воспринимать действительность более многогранно, пробуждает умственную и эмоциональную сферу обучающихся, развивает воображение, помогает глубже осознать содержание произведений искусства. Подтверждение действенности полихудожественного подхода посредством объяснения нейробиологической основы влияния различных видов искусства на процесс обучения дает теоретическое обоснование для его использования в нейропедагогике.

Музыкальное искусство является одним из наиболее популярных видов искусств, к которому ежегодно приобщается большое количество обучающихся. Известно, что дети, прошедшие обучение музыке, в своем развитии во многом отличаются от сверстников, его не получивших. Поскольку традиционно занятия музыкой начинаются с достаточно раннего возраста, у юных музыкантов лучше развиваются зоны головного мозга, отвечающие за развитие речи, различение звуков, а также слуховые системы мозга, связанные с обработкой не только звуковых и моторных, но и визуальных сигналов [4, с. 181]. Такие дети легче могут сосредоточиться на различных

звуках, что влияет на их слуховую память; им проще отличать колебания высоты тона голоса, слышать «речевую мелодию» [4, с. 183], игру слов, отличать смысловые значения слов, и интонацию, с которой они были произнесены. Речевую информацию и музыкальные звуки в мозге обрабатывает один центр (так называемая зона Брока в левой лобной доле мозга), вот почему воздействие музыкальных занятий имеет такой эффект. Слуховой аппарат обучавшихся музыке настроен на более тонкое звуковое восприятие, а музыкальные занятия стимулируют его слуховые системы к более точному и быстрому различению шумовых и музыкальных звуков.

Также доказано и положительное влияние занятий музыкой на изучение иностранных языков в детском возрасте. Учащиеся, посещавшие музыкальные занятия, как правило, выполняют языковые задания успешнее обучающихся, не имеющих опыта игры на музыкальных инструментах [4, с. 185]. Биографические данные многих выдающихся музыкантов, композиторов и исполнителей свидетельствуют, что многие из них свободно говорили на нескольких европейских языках [4, с. 187]. По мнению когнитивного психолога А. Паттеля, исследующего особенности музыкального познания, у музыкантов в целом лучше развиты вербальные способности, имеется более широкий словарный запас, более активно развивается словесная память и вербальный интеллект [4, с. 186].

Эффект от обучения игре на музыкальном инструменте сохраняет свой положительный след надолго, поскольку способствует развитию зон мозга, отвечающих за мелкую моторику, пространственные представления, развитие памяти.

Одним из важных этапов развития головного мозга человека является развитие исполнительных функций, отвечающих за умение корректировать свои действия, планирование действий и предвидение возможных результатов, и регулирующих поведение человека. За формирование исполнительных функций отвечает префронтальная кора, окончательное созревание которой происходит одной из последних, и завершается в юношеском возрасте. Обучение музыке положительно влияет на развитие исполнительных функций по причине того, что формирует у учащихся навык умения концентрировать внимание на чем-либо в течение долгого времени (например, в процессе исполнения музыкального произведения), благодаря чему происходит тренировка не только внимания, но и рабочей памяти, а также улучшается координация (при игре двумя руками), тренируется выдержка и усидчивость в процессе разучивания музыкального произведения. Выполнение юными музыкантами учебных действий, в которых задействованы различные системы сенсорного восприятия стимулирует появление новых нейронных связей, которые усиливают связь между двумя полушариями головного мозга [4, с. 190–191].

Исследования, посвященные особенностям зрительно-пространственной обработки информации, выявили, что у обучающихся музыке более развиты зоны мозга, отвечающие за восприятие визуальной и пространственной информации. Объясняется это тем, что для музыкантов естественным считается объединение разных видов сенсорной информации при ее переработке (зрительной, слуховой, тактильной и т.д.) [4, с. 173].

Еще один вид искусства, занятие которым помогает развивать зрительное восприятие, умение видеть детали и тренирует зрительную и другие виды памяти – живопись. Занятия рисованием в детском возрасте тренируют умение длительного сосредоточения, концентрацию на различных объектах и пространственные представления. В процессе обучения рисованию также затрагивается несколько зон головного мозга: теменная доля, отвечающая за ориентацию в пространстве, височные доли, отвечающие за память, лобные доли и мозжечок, обеспечивающий развитие мелкой моторики. В целом, рисование в значительной степени обеспечивается деятельностью правого полушария.

Дж. С. Данн, в своих размышлениях о сути духовной жизни, отметил: «Слова и музыка – два пути, которыми шла эволюция человека» [5, с. 13]. Исследователь когнитивных механизмов формирования навыков чтения, нейробиолог М. Вулф, приводит своеобразные «доказательства», подтверждая его слова: чтение, по ее мнению, сформировало особую вербальную культуру, расширило возможности нашего мышления и изменило интеллект человека как биологического вида [5, с. 15]. С течением времени ребенок учится читать все более сложными способами [5, с. 16], успешность этого процесса во многом связана с развитием зрительных систем, памяти, речевым развитием. Входя в культуру чтения учащийся кратким образом повторяет путь человеческой цивилизации, приспосабливается к новому типу восприятия и тренирует собственные когнитивные способности. В дальнейшем сформированные навыки чтения ведут к возникновению абстрактного мышления [5, с. 99], развивают воображение и эмоциональное восприятие учащихся.

Анализируя работу различных сенсорных систем мозга, отвечающих за обработку, хранение и воспроизведение информации, нейропсихолог С.Н. Костромина отмечает, что наличие богатого сенсорного опыта формирует более активную «внутреннюю модель мира», побуждает учащихся развивать и обогащать имеющуюся систему знаний. Стабильность, регулярность и монотонность обучения приводят к снижению активности сенсорных систем, поэтому учитель должен уметь разнообразно стимулировать учащихся, предлагать им различные варианты заданий, творчески строить урок, применять учебные стимуляции разного вида: слуховые, зрительные, использовать различные приемы для качественного усвоения информации [6, с. 63]. При выстраивании обучения на основе полихудожественного подхода это становится возможным, в особенности это касается музыкального образования. Так, например, при рассмотрении различных стилей в искусстве, можно иллюстрировать основную идею изучаемого направления средствами художественной выразительности различных искусств: например, программную музыку – как слияние литературной (вербальной) и музыкальной основы; театральные произведения – как синтез литературы, живописи и музыки; вокальную музыку – как синтез литературы и музыкального искусства и т.д.

Нейропедагогические исследования показывают, что развитие эмоциональной сферы личности посредством обращения к разным видам искусства идет более гармонично, а многие дети, занимавшиеся музыкой в детстве в юности в большей степени способны к эмпатии (сопереживанию) и социально адаптированы. Музыкальное, художественное или литературное воздействие способно вызвать яркие эмоциональные переживания, художественные впечатления, и способствует качественному усвоению получаемой информации.

Полихудожественный подход открывает для учащихся возможность целостного восприятия окружающего мира через разные виды искусства, способствует личностному развитию и раскрытию эмоциональной сферы, развивает творческие и другие природные способности. Нейробиология и нейропсихология, а также когнитивные науки и нейропедагогика, изучающие влияние различных видов деятельности и различных видов искусства на процесс обучения в последние годы смогли достаточно далеко продвинуться в объяснении того влияния, которое художественная среда оказывает на личностное и эмоциональное развитие учащихся. Использование нейрооткрытий в рамках полихудожественного подхода при эстетическом воспитании учащихся открывает новые возможности для выстраивания процесса обучения.

Список цитированных источников:

1. Матвеева, Л.В. Полихудожественное воспитание в школе: методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ / Л.В. Матвеева, Н.Г. Тагильцева, Е.А. Заплата. – Екатеринбург, 2019. – 61 с.
2. Kawabata, H. Neural correlates of beauty / H. Kawabata, S. Zeki // *Journal Neurophysiology*. – 2004. – № 91(4). – P. 1699–1705.
3. Zeki, S. *Inner Vision: an exploration of art and the brain* / S. Zeki. – L.: Oxford University Press, 1999. – 224 p.
4. Бреан, А. Музыка и мозг / А. Бреан, Г.У. Скейе. – М., 2020. – 295 с.
5. Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения / М. Вулф. – М., 2020. – 384 с.
6. Костромина, С.Н. Введение в нейродидактику / С.Н. Костромина. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019. – 182 с.

КАРСАЦКАЯ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

Старший дошкольный возраст является периодом, обеспечивающим постепенный переход к совершенно новому этапу развития ребенка, достаточно ответственному – обучению в школе. Стандарты как дошкольного, так и начального образования на современном этапе развития, требования социума придают проблеме готовности ребенка к школьному обучению особую актуальность. Переход к обучению в школе требует от каждого ребенка такого уровня развития, который бы давал ему возможность достаточно успешно адаптироваться к новым условиям

жизнедеятельности, усвоить необходимые знания, навыки, умения, правилами и нормы поведения без какого-либо ущерба для своего психического и физического здоровья. Одним из главных условий успешной адаптации первоклассника к образовательной среде является наличие необходимого уровня готовности к обучению [1, с. 12].

Цель статьи – показать процесс подготовки детей к обучению грамоте.

Подготовка к обучению грамоте воспитанников начинается уже с младшей группы. Наибольший акцент на данный вид работы приходится на старшие подготовительные группы. В этой связи актуализируется проблема поиска методов, форм и содержания образовательного процесса по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. Овладение грамотой – это сложная умственная деятельность, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций ребенка. Для успешного овладения грамотой в школе каждому ребенку старшего дошкольного возраста необходимо иметь определенный уровень сформированности когнитивного, моторного, языкового, личностного, эмоционально – волевого компонентов готовности к обучению грамоте.

Рассматриваемая нами проблема имеет разные векторы своего изучения. В частности, детально проработана в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А. Керна, Й. Шванцара и др. В зоне особого внимания исследователей: «кризис семи лет», новообразования в развитии ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), уровень сформированности знаний, умений (Т.И. Тарунтаева, Л.И. Журова), эмоционально-волевая сфера (Т.И. Шульга) и собственно интеллектуальная сфера (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин).

Традиционно в старшем дошкольном возрасте осуществлялась подготовка к обучению грамоте, то есть формирование так называемого психофизиологического базиса процессов чтения и письма. По сути, все грамотно организованные занятия в учреждении дошкольного образования обеспечивают развитие отдельных элементов этого базиса. Образовательная область «Подготовка к обучению грамоте» чаще всего связывалась с развитием правильной речевой артикуляции, фонематического восприятия и фонематического слуха, навыков анализа звучащей речи, расширением словарного запаса и развитием грамматического строя речи. В последние десятилетия в Учебной программе дошкольного образования для детей старшего дошкольного возраста в образовательной «Подготовка к обучению грамоте» помимо всего перечисленного предусматривается знакомство с буквами и даже формирование механизма чтения с последующей его автоматизацией.

Проведенное нами исследование показало, что у детей старшей группы интеллектуальная готовность к обучению грамоте развита на среднем уровне. Поэтому возникла необходимость разработки программы по формированию интеллектуальной готовности к обучению грамоте у воспитанников старшей группы «Солнечные ступеньки».

Целью программы стала реализация коррекционно-развивающей работы в форме специально организованных занятий, направленных на формирование и развитие интеллектуальной готовности к обучению грамоте у воспитанников старшей группы.

Задачи:

- учить строить логические цепочки, различать общее и частное, целое и части, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи;
- учить ориентироваться в пространстве;
- формировать способность к наблюдательности;
- развивать зрительное и слуховое восприятие;
- - формировать способность к творческому воображению;
- способствовать развитию произвольной и словесно-логической памяти;
- формировать способность к распределению и устойчивости внимания;
- развивать наглядно-схематическое мышление и способность к организации деятельности.
- воспитывать любознательность, самостоятельность, аккуратность.

Принципы программы:

1. Принцип «от простого к сложному» (постепенное усложнение заданий, что позволяет постепенно подготовить ребёнка к выполнению заданий достаточно высокого уровня сложности).
2. Принцип активности и свободы самовыражения ребёнка (постановка ребёнка в позицию самоконтроля и самовыражения).

3. Принцип симпатии и участия (взрослый оказывает поддержку сам и, не навязывая, организует её со стороны сверстников).

Общее число занятий: 30, два-четыре раза в неделю.

Продолжительность каждого занятия: 20–25 минут.

Занятия проводятся: как индивидуальные, так и подгрупповые. Индивидуальные занятия с воспитанниками – важная часть работы в рамках программы, они способствуют лучшему усвоению материала и его закреплению, пройденного на подгрупповых занятиях.

Количество детей во время проведения подгрупповых занятий: 2–4 человека.

В основе программы лежат:

– Личностно-ориентированные технологии.

Целью *личностно-ориентированных технологий* являются развитие и формирование в процессе подготовки к обучению активной творческой личности.

– Развивающие технологии.

Целью *развивающих технологий* является формирование у ребенка проблемного мышления, развитие мыслительной активности.

Развивающие технологии содержат: развивающие дидактические игры, развивающие практические задания, творческие упражнения, конструирование.

– Проблемно-диалогические технологии.

Целью *проблемно-диалогической технологии* является обеспечение преемственности между дошкольным этапом и начальной школой.

Детям не только сообщаются готовые знания, но и организуется такая их деятельность, в процессе которой они сами делают открытия, узнают что-то новое и используют полученные знания и умения для решения жизненных задач.

Программа строится на следующих теоретических основах:

– теория развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов);

– развитие детей с учетом возрастных особенностей и зон ближайшего развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);

– идеи Л.С. Выготского о роли игры в воспитании дошкольника. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. Поэтому игра, игровые формы работы – это наиболее адекватные средства коррекции психического развития личности ребенка;

– деятельностный подход и использование различных приемов, изначально ориентированных на действие: в процессе работы ребенок должен обязательно что-то делать;

– принцип личностно-ориентированного подхода (Г.А.Цукерман, Ш.А. Амонашвили)

– предполагает выбор и подачу материала исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка, ориентируясь на его возможности.

Структура занятий включает в себя следующие задания и упражнения:

Вводная часть: игры, упражнения направлены на развитие произвольного внимания, мыслительных операций, восприятия, памяти, речи. Игровой характер упражнений способствует развитию познавательного интереса, вводят детей в занятие.

В основной части приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, развитие моторной сферы, эмоциональной. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной деятельности к игре.

Заключительная часть: рефлексия, обобщение полученных знаний, подведение итогов, прощание.

Основные методы работы по программе:

1. Игры, направленные на развитие мелкой моторики (пальчиковые игры, рисование, закрашивание, обведение, сбор бус).

2. Упражнения творческого, подражательного характера.

3. Игры и упражнения, способствующие развитию координации движений с речью.

4. Игры с правилами.

5. Дидактические игры, развивающие игры.

6. Совместное проговаривание рифмованных текстов, предложений, слов.

7. Индивидуальные и групповые дидактические игры.
8. Обучение приемам запоминания.
9. Чтобы обеспечить комплексное развитие познавательных способностей детей, используются все сенсорные каналы восприятия.

Ожидаемые результаты от реализации программы:

- повышение познавательной активности и познавательного интереса детей старшего дошкольного;
- развитие интеллектуальной сферы детей;
- развитие познавательных и психических процессов;
- развитие произвольного внимания и его свойств;
- совершенствование общей и мелкой моторики;
- активизация пассивного и активного словаря, обогащение словаря существительными, глаголами, прилагательными;
- развитие личностной сферы: формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе;
- развитие волевой сферы: произвольности психических процессов, саморегуляции, необходимых для обучения в школе;
- развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного развития процесса общения.

После реализации данной программы у воспитанников старшей группы мы провели диагностику познавательных процессов с применением методик: «Чего не хватает на этих рисунках?» (автор Р.С. Немов); «10 слов» (А.Р. Лурия); «Найди и вычеркни» (автор Р.С. Немов); «Нелепицы» (Р.С. Немов); проб на изучение кинестетического, динамического и конструктивного праксиса (разработаны Т.А. Мусейбовой). У детей после участия в программе значительно улучшились показатели интеллектуальной готовности к обучению грамоте.

Таким образом, можно сделать вывод, что системная работа по развитию интеллектуальной готовности к обучению грамоте у воспитанников старшей группы позволит развить у детей познавательную активность, познавательные психические процессы через специально организованные занятия и специально подобранные игры и упражнения; развить произвольное внимание посредством использования развивающих игр и графических упражнений; развить зрительно-пространственный гнозис, кинестетический, динамический и конструктивный праксис; создать у детей позитивное настроение, скорректировать эмоциональные проявления (тревожность, агрессивность, импульсивность, конфликтность); оптимизировать социальную адаптацию детей с приобретением социальных навыков и умения верить в свои силы. Все это в итоге будет способствовать формированию психологической готовности детей к обучению в школе в целом, и к обучению грамоте, в частности. Данная программа использована в практической деятельности ГУО «Ясли-сад № 78 г. Витебска».

Список цитированных источников:

1. Бадулина, О.В. Формирование готовности старших дошкольников к обучению грамоте / О.В. Бадулина // Нач. шк. – 2017. – № 1. – С. 12–15.

КИСЕЛЬ ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В последние годы в специальной психологии и коррекционной педагогике закономерно возрос интерес к изучению социально-эмоционального развития и внутреннего мира ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в создании специальных условий для развития компонентов «Я-концепции». Следует отметить, что недостаточно разработанной остаётся проблема создания диагностического инструментария для исследования «Я-концепции» при нарушениях интеллекта, а также описания

особенностей формирования «Я-концепции» у лиц с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

«Я-концепция» – неповторимая система взглядов, когнитивно-эмоциональный конструкт понимания себя, отношений к себе и миру. Это – «теория самого себя» (Х. Ремшмидт). Следует отметить многозначность определения содержания понятия «Я-концепция» [1].

Анализ научных работ позволяет наметить основные подходы зарубежных исследователей к определению данного понятия: – «есть то, чем я обладаю» (У. Джеймс); – «есть то, каким меня хотят видеть» (Ч.Х. Кули). Развивая данные позиции, под «Я-концепцией» стали понимать совокупность всех представлений личности о себе, сопряженную с их оценкой [2].

В исследованиях по изучаемой нами проблеме выделяются основные характеристики «Я-концепции»: *осознанность* (Р. Ассаджиоли, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд и др.), *стабильность* и *устойчивость* (В.С. Агапов, Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, В.В. Столин, К. Хорни, И.И. Чеснокова, Т. Шибутани, Н. Marcus, Н. Sullivan и др.), *целостность* и *последовательность* (Р. Бернс).

При интеллектуальной недостаточности проблема исследования самосознания и «образа Я» обретает актуальность в том смысле, в котором «образ Я» выполняет интегрирующую, организующую процессы самопознания функцию, обеспечивает реализацию самостоятельной регуляции поведения, контроля собственной деятельности и эмоциональных проявлений. Возможность осуществления самостоятельной оценки и контроля поведения, способность антиципации результатов деятельности, построение сложных программ действий, адекватных собственным возможностям и учитывающих контекст социальной ситуации – процессы, без которых невозможна социализация и саморазвитие личности. Цель статьи – изучение особенностей развития компонентов «Я-концепции» при интеллектуальной недостаточности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью при объективно «низком» и «среднем» уровнях сформированности самовосприятия имеются качественные и количественные особенности как процесса самовосприятия, так и его продукта – Я-концепции.

Количественные особенности развития самовосприятия представлены его замедленным темпом, недостаточной динамикой протекания процесса самовосприятия, ограниченным, по сравнению с нормой, выбором категорий для самопрезентации, ограничением количества самохарактеристик.

Качественное своеобразие процесса самовосприятия проявляется в его недостаточной адекватности, точности, полноте, дифференцированности. Наличие таких особенностей когнитивной и эмоциональной составляющих Я-концепции ограничивает возможности социальной адаптации данной категории детей, подчёркивая необходимость коррекционно-развивающей работы, направленной на исправление имеющихся недостатков [3].

И.А. Конева подчеркивает, что у младших подростков с интеллектуальной недостаточностью не отмечается субъективной активности в плане самопознания, наблюдается недоразвитие рефлексии, а самохарактеристики привязываются к мнению окружающих. Н.Л. Белополюская с соавторами указывает на наличие у подростков с интеллектуальной недостаточностью нарушения различных типов идентификации: именной, возрастной, половой, телесной [4].

Ч.Б. Кожалиева указывает, что становление Я-концепции у подростков рассматриваемой категории проходит те же этапы, что у подростков с нормотипичным развитием, но при этом наблюдаются качественные отличия: младшие подростки с интеллектуальной недостаточностью в оценке своих внешних (физических) и внутренних (личностных) качеств ориентируются чаще всего на мнение значимых взрослых (учителей, родителей).

С целью изучения особенностей сформированности компонентов «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальное исследование с января 2022 года по март 2022 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Для организации исследования была отобрана группа из 20 учащихся с интеллектуальной недостаточностью младших классов (1–5 классы).

В качестве методов исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур);
2. Методика изучения особенностей самоотношения, самооценки и половой идентичности рисунок «Плохой и хороший ребенок» (А.М. Прихожанин).
3. Опросник образа собственного тела (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха);

Методика «Лесенка» использовалась для определения особенностей самооценки ребёнка (как общего отношения к себе). Оценка результатов исследования, полученных с помощью методики «Лесенка» осуществлялась по критерию: на какой ступеньки ребёнок нарисует себя по различным характеристикам в сравнении со взрослым и значимым сверстником (чем выше на ступеньке находится ребёнок, тем выше самооценка учащегося).

Результаты выполнения данной методики показали, что 60% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью нарисовали себя на самой высокой ступеньке, даже по такой физической характеристике как рост, что свидетельствует о их неадекватно завышенной самооценке. На вопросы экспериментатора: «Почему ты нарисовал себя именно на этой ступеньке?», учащиеся давали следующие варианты ответов: «Потому что она самая хорошая», «Я не боюсь высоты», «Я самый хороший», «Я самый красивый во всем мире».

20% учащихся младших классов вспомогательной школы продемонстрировали более адекватный выбор, разместив себя ниже по росту и уму, чем учителя. Однако по остальным позициям они ставили себя на более высокую ступеньку, чем учителя и сверстника. Данные испытуемые продемонстрировали более качественную модальность (отрицательная или положительная оценка себя) ответов. Например, Дания В. сказал: «Конечно, учительница умнее меня».

20% участников экспериментального исследования нарисовали себя на 2–3 ступеньке по каждому показателю, предложенному для сравнения, что говорит об адекватной самооценке. На вопрос экспериментатора: «Почему ты захотел быть на этой ступеньке?» 15% учащихся не смогли ответить, 5% (1 учащийся) сказали: «Если стать на самую высокую ступеньку, то я упаду», что демонстрирует низкий уровень осознанности и субъектности как степени представления о своих личностных особенностях.

Результаты исследования по параметру «понимание детьми эмоционально-оценочных суждений» в методике «Плохой и хороший ребёнок» показали, что 100% детей выполняли задание, согласно указанным правилам. Так, они нарисовали в первом квадрате ребёнка черным или коричневым цветом, синий и красный они в данном случае не использовали. 50% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью рисовали «плохого ребёнка», сильно нажимая на карандаш. 40% испытуемых использовали в данном случае коричневый карандаш, 60% – чёрный. Когда учащиеся с интеллектуальной недостаточностью рисовали «плохого» ребёнка, они ничего не комментировали.

Во втором квадрате испытуемые изобразили «хорошего ребёнка» красным и/или синим карандашом, они не использовали чёрный и коричневый цвет, как и оговаривалось в инструкции. На данных рисунках нет исправлений, жирных линий. 60% участников экспериментального исследования использовали красный карандаш, 10% – и красный, и синий, 30% испытуемых рисовали синим цветом. Рисование учащимися «хорошего ребёнка» сопровождалось комментариями: «Хороший ребёнок должен быть ярким», «Хорошему ребёнку нужно нарисовать что-то ещё», «Пусть он улыбается».

Следует отметить, что пропорционально оба рисунка выполнены практически идентично. У 30% испытуемых «хороший ребёнок» больше по размеру, чем «плохой» и более детализирован (например, пририсована причёска, больше деталей лица и рук), у 10% на рисунке «хорошего ребёнка» есть дополнения (например, солнышко). Для 30% рисунков детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью стало характерным подчеркивание эмоциональных особенностей изображаемых детей – «хороший» ребёнок улыбающимся, в отличие от «плохого».

Результаты исследования третьей части рисунка (автопортрет) по параметру «высокая степень самопринятия» показали, что 40% детей с интеллектуальной недостаточностью нарисовали себя красным карандашом и 20% – синим цветом, это указывает на то, что у этой группы детей адекватная степень самопринятия, они стремятся к одобрению взрослого, испытуемые данной группы хотят следовать социальным нормам. Следует отметить, что полное отсутствие в данном рисунке других цветов (при отсутствии ограничений в выборе цвета), может свидетельствовать о незрелости самооценки, низком уровне критичности и недостаточно сформированном самовосприятии.

Обработка результатов опросника образа собственного тела по параметру «глобальная оценка тела» показала, что только 20% детей младшего школьного возраста неудовлетворены своим телом и его некоторыми отдельными частями. 10% испытуемых не нравится их причёска,

еще 10% – руки и рост. Примеры ответов детей данной части экспериментальной группы: «Мне не нравится моя причёска», «Мне не нравятся мои руки», «Я хочу быть выше».

Результаты исследования по параметру «когнитивный аспект» показали, что 90% учащихся с интеллектуальной недостаточностью считают себя красивыми и не видят в себе недостатков внешности. Например, Ксения Т. при выполнении методики дважды пояснила: «Я знаю, что я красивая»; Маша Н. пояснила: «У меня есть сестра, она красивая, как и я». Полученные данные свидетельствуют о сформированности у участников экспериментального исследования положительного отношения к своей внешности.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования показали, что формирование компонентов детей младшего школьного возраста происходит с определенной спецификой.

К характерным особенностям формирования компонентов «Я-концепции» детей данной категории можно отнести:

- преимущественность неадекватно завышенной самооценки, демонстрирующей низкий уровень субъектности (степень представления о своих личностных особенностях) как свойства «Я-концепции»;
- недостаточная глубина представлений о себе, сочетающаяся с отсутствием размышлений о себе с позиции личностной рефлексии;
- низкий уровень критичности при оценке себя, инфантильность данной оценки;
- недостаточный уровень развития модальности как способности положительно или отрицательно оценить себя;
- недостаточная широта «Я-концепции», демонстрирующая единичное количество сторон личности, которые ребенок готов проанализировать и раскрыть;
- стремление к одобрению взрослым, желание следовать социальным нормам;
- преимущественно эмоциональное принятие себя и образа собственного тела.

Следовательно, существует объективная необходимость проведения специально организованной коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них компонентов «Я-концепции», ее субъектности, широты, глубины и модальности.

Список цитированных источников:

1. Бэрон, Р.С. Социальная психология: ключевые идеи / Р.С. Бэрон, Б. Джонсон, Д. Бирн. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
2. Кон, И.С. Проблема «Я» в психологии / И.С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2013. – С. 45–54.
3. Смирнов, А.Д. Особенности образа себя у подростков с легкой степенью умственной отсталости во временной перспективе / А.Д.Смирнов // Национальное здоровье. – 2019. – № 3. – С. 110–112.
4. Конева, И.А. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие / И.А. Конева, Н.П. Кондратьева // Вестн. Минин. ун-та. – 2016. – № 3(16). – С. 13–20.

КРАЛЬКО ВИКТОРИЯ АНАТОЛЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МАСЛЕНИЧНЫЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХУДОЖНИКОВ

Воспитание гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. Большое значение отводится внеклассной работе, которая проводится в тесном взаимодействии с учреждениями культуры и дополнительного образования. Все это обеспечивает гармоничное личностное становление и реализацию творческого потенциала юных граждан Республики Беларусь. Использование в учебно-воспитательном процессе белорусских народных песен, игр и танцев, опора на народные

традиция и обряды способствуют приобщению обучающихся к национальной белорусской культуре, является средством формирования гражданской позиции и чувства гордости за свою Родину. Целью данной статьи является определение общих направлений народного и профессионального художественного творчества (на примере картин русских художников XIX века.)

Термин «фольклор» (от англ. folk-lore – народная мудрость) в славянской фольклористике отождествляется с устно-поэтическим народным творчеством. Однако неоднозначное понимание этого термина в разных странах выявилась в Комитете по сохранению фольклору ЮНЕСКО, который работал в Париже в 80-х годах XX века. Принятое на 25-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (1989 г.) определение фольклора отразило более широкое понимание содержания термина «фольклор». Было отмечено, что фольклор или традиционная и народная культура представляет совокупность творений, основанных на традициях культурного сосуществования, и признанных в качестве отображения надежд общества, его культурной и социальной самобытности. Фольклорные ценности передаются устно, путями имитации или другими способами [1].

В белорусской фольклористике используется термин «фольклор» и в широком и в узком смысле слова, но чаще применяется термин «устно-поэтическое народное творчество», или «народно-поэтическое творчество». Фольклористика тесно связана с такими гуманитарными науками как этнология (быт, материальная и духовная культура народа), литературоведение, театральное и музыкальное искусство. Без их изучения невозможно понять взаимодействие фольклора с литературой и искусством.

Термин «фольклор» впервые ввел английский ученый У.Дж. Томс (1846 г.). Сначала этот термин охватывал всю духовную (верования, танцы, музыка, резьба по дереву и пр.) и материальную (жилье, одежда) культуру народа. Тем не менее, единство в трактовке понятия «фольклор» не наблюдается. Иногда его употребляют в первоначальном значении, рассматривая как составную часть народного быта, переплетающегося с другими его элементами. С начала XX в. термин используется и в более узком, более конкретном значении – словесное народное творчество [2].

Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок и В.И. Щеглов отмечают, что фольклор – это чаще всего именно устное народное творчество. Художественная коллективная творческая деятельность народа отражает его жизнь, воззрения, идеалы. Создаваемые народом и бытующая в народных массах поэзия представлена преданиями, песнями, частушками, анекдотами, сказками, эпосом и т.д., народная музыка – песнями, инструментальными наигрышами и пьесами), театр – драмами, сатирическими пьесами, театром кукол. Не следует забывать и про хореографическое, архитектурное, изобразительное и декоративно-прикладное искусство [3, с. 22].

Сущностные характеристики фольклора целесообразно рассматривать в контексте его основных функций (табл.).

Таблица – Основные функции фольклора

№	Функции	Сущность
1	Бифункциональность	единство практической и духовной функций фольклорного произведения
2	Полиэлементность	выделение словесных, музыкальных, танцевальных и мимических основные художественно-образных элементов
3	Коллективность	создание фольклорных произведений, их характер и исполнение объективно отражают психологию многих людей
4	Бесписьменность	творчество устное, живет в памяти людей и передается «из уст в уста»
5	Вариативность	каждое фольклорное произведение всегда является вариантом самого себя, фольклорный текст оказывается «незаконченным», «открытым» для каждого следующего исполнителя
6	Традиционность	в каждой этнической традиции музыкального фольклора выработались ладоинтонационные и ритмоинтонационные стереотипы; их традиционную образную речь (сказки, заговоры, песни и т.д.) человек слышит всю жизнь от окружающих людей.

Обратим внимание на термин «детский фольклор». Он объединяет все виды устной народной поэзии, созданной взрослыми для детей, и творчество самих детей. Сюда же входят

и те произведения, которые хотя и создавались для взрослых, но со временем перешли в разряд творчества для детей [4, с. 8].

Наиболее ценные и достаточно полные коллекции детского фольклора оставили Е.А. Авдеева, А.Н. Афанасьев, П.А. Бессонов, В.Н. Добровольский, М.Ф. Кривошапкин, Г.Н. Потанин, Е.Р. Романов, А.Ф. Рыпинский, И.П. Сахаров, М.А. Федоровский, П.В. Шейн. В советский период собиранием детского фольклора занимались В. П. Аникин, Г.С. Виноградов, М.Я. Гринблат, О.И. Капица, А.К. Сержпутовский, Г.И. Титович, А.А. Шлюбский и др.

По мнению А.М. Алехновича, М.В. Рахчеева, А.С. Федосика и В.Д. Кострулева, использование фольклора помогает положительному переносу знаний, которые дети приобретают на занятиях другого вида, в новые условия, развивает детское мышление. Органичное соединение всех частей занятий с детьми на основе фольклорного материала созвучно синкретичности детского мировосприятия. Ведь фольклор как синкретическое искусство, соответствует детскому мировосприятию действительности. Поэтому нельзя недооценивать народное традиционное творчество в комплексном воспитании детей дошкольного возраста, которое способствует более высокому творческому уровню усвоения разнообразных знаний [5, с. 8].

Современные школьники живут в мире компьютерных технологий. И знакомство с народным творчеством достаточно минимально. Но с помощью информационно-коммуникационных технологий учителя, педагоги, воспитатели и т.д. могут привлечь внимание детей и подростков к народным традициям. Рассмотрим это на примере Масленичных традиций и обрядов.

Масленица всегда была любимой темой для творчества художников. Они изображали и изображают народный праздник в самых различных ракурсах и масштабах. Творения мастеров дают нам возможность более образно представить, как проходили народные гуляния в каждый из дней масленичной недели.

Рассмотрим творчество художников в хронологическом порядке.

Первую группу представляют художники конца XIX – начала XX веков: П.Н. Грузинский (1837–1892), В.И. Суриков (1848–1916), К.Я. Крыжановский (1858–1911), Ф.В. Сычков (1870–1958), Б.М. Кустодиев (1878–1927) и т.д.

Вторая группа включает современных художников: И. Чуприну, С. Сочивко, Н. Фетисова, Д. Холина, А. Черкашину, А. Степанова, А. Тимкова, А. Шелякина и др.

Не ставя своей целью подробно анализировать творчество вышеперечисленных художников, отметим лишь некоторые особенности полотен известных художников XIX века.

Старинную игру, в которую все любили играть в дни праздника, В.И. Суриков показал в своей картине «Взятие снежного городка». Неудержимое веселье, стремление победить в шуточном бою, толпа зрителей, пришедших посмотреть на состязание, создает непередаваемую атмосферу всеобщего ликования. Это выглядит нарядно и празднично, смелая яркость красок и богатство оттенков позволяет окунуться в настроение народного праздника.

К.Я. Крыжановский в своей работе «Прощеный день в крестьянской семье» воспроизвел эпизод из самого важного, последнего дня масленичной недели. На смену праздничной обстановки приходит тихая семейная атмосфера: все члены крестьянской семьи просят прощения друг у друга.

Картина Ф.В. Сычкова «Праздничный день» показывает юных, радостных, ряженных девушек с ярким румянцем на щеках, с милыми и ясными глазами. Задор, жизнерадостность, веселье, неподдельная искренность словно читаются на их лицах.

Картины Б.М. Кустодиева «Зима. Масленичное гуляние», «Масленичное катание» и «Масленица» помогают представить празднование Масленицы в начале XX века. Неизменными атрибутами праздника являются расписные сани, лихие тройки, народные театры и балаганы, разноцветные карусели, деревенские женщины в ярких платках и юбках, гармонисты, лоточники, купцы и купчихи. Именно они и стали персонажами картин Б. Кустодиева. Критики отмечают сочетание принципов лубка и венецианской живописи эпохи Возрождения как одно из достоинств творческого почерка художника.

Вышеизложенная информация нашла свое отражение в методических рекомендациях «Широкая масленица», разработанных в рамках учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование». Детям дошкольного возраста, их родителям и воспитателям предлагается информационный материал, включающий текстовую информацию, аутентичные песни, игры и танцы Витебского региона. Каждый день масленичной недели дополняет соответствующая картина художника из разработанного списка. Это взаимопроникновение музыки и изобразительного

искусства реализуется в рамках научного направления кафедры музыки: «Научно-методические основы подготовки педагога-музыканта с позиций методологии полихудожественного подхода» [6]. Целью данного направления является разработка и теоретическое обоснование научно-методических основ подготовки педагога-музыканта с позиций методологии полихудожественного подхода. Таким образом, музыкально-педагогический проект «Широкая масленица» реализует основные направления полихудожественного подхода.

Список цитированных источников:

1. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия / Фонд сохранения культурного наследия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nasledie.org.ru/legalbase/konvencziya-obohrane-vsemirnogo-kulturnogo-i-prirodnogo-naslediya>. – Дата доступа: 01.05.2014.
2. Фольклор / Википедия Свободная энциклопедия <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фольклор>
3. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Дзіцячы фальклор / рэд. К.П. Кабашнікаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1972. – 736 с.
5. Беларускі дзіцячы фальклор. Традыцыйныя запісы, апрацоўкі і аўтарскія творы: вучэб. выданне / Склад. А.М. Аляхновіч, М.В. Рахчэў, А.С. Фядосік, У.Д. Каструлёў. – Мінск: Беларусь, 1994. – 271 с.
6. Сусед-Виличинская, Ю.С. Сущность полихудожественного подхода и его развитие / Ю.С. Сусед-Виличинская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 74-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 18 февраля 2022 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 508–510. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/27122>. – Дата доступа: 10.09.2022.

КРАСНОЧЕНКО РИММА ВАЛЕРЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Современная система образования характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая Кодекс Республики Беларусь «Об образовании». Это документ, который закрепляет право каждого ребенка получать образование с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей. Многие аспекты проблемы развития познавательной сферы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью глубоко изучены, однако такой познавательный процесс, как воображение изучен недостаточно, в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике мало исследований, методических разработок по его проблематике, в этом и заключается актуальность. Концепция современного образования требует системнодеятельностного подхода в обучении. Цель данной статьи – исследование научно-методических основ творческого воображения детей с особенностями психофизического развития.

Значительное место в современной психолого-педагогической науке отводится исследованиям воображения (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, А.В. Петровский и другие). Л.С. Выготский изучал феномен воображения в рамках теории высших психических функций, что способствовало выявлению некоторых закономерностей функционирования воображения у детей. В частности, то, что воображение социально по своему происхождению, т.е. формируется при жизни, в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка, произвольно по способу осуществления, т.е. осознанно и может быть управляемым [1].

Особое место среди педагогических и психологических исследований занимают исследования, посвященные воображению детей с особенностями психофизического развития. Е.Г. Речицкая, М.Ф. Рау, Л.С. Выготский, Е.А. Евхалова, В.А. Синяк, М.М. Нудельман и др. рассматривают специфику воображения детей различных категорий, пути и методы его развития. Исследование воображения проводится в сравнительно-сопоставительном плане (сравнение с нормативным развитием детей) в разных видах деятельности [2].

При определении понятия воображения многие авторы научных исследований придерживаются позиции Л.С. Выготского, который считал, что всякая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий,

а создание новых образов или действий, представляет собой сущность воображения. Оно позволяет, минуя цепочку выводов, доказательств, как бы увидеть что-то совсем новое

Изучением воображения у детей с нарушениями речи занимались Г.В. Чиркина, В.П. Глухов, С.П. Кондрашов, Т.С. Овчинникова, С.В. Дьякова и др. Воображение детей с расстройствами речи формируется по тем же общим законам психического развития, что и у детей с нормой в развитии. Оценку развития затрудняет мыслительных процессов и состояния речи данных детей. Исследования показывают, чем сложнее нарушения речи у ребенка, тем больше ограничиваются его возможности проявить творчество, он оказывается неспособен создать новые образы. Дети с нарушениями речи не могут выполнить рисунок по замыслу, испытывают затруднения придумать новую поделку, постройку. Их рисунки отличаются бедностью содержания. Дети плохо понимают переносное значение слов, метафор. Детям оказываются недоступными творческие задания: рассказать о событиях из личного опыта, воспроизвести рассказ педагога [3].

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

Исследованиях воображения детей с интеллектуальной недостаточностью О.П. Гаврилушкиной, Т.Н. Головиной, И.А. Грошенкова, А.М. Липкиной, В.С. Мухиной, М.М. Нудельман, Н.П. Павловой, И.Н. Палагиной, Ж.И. Шиф подтверждается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью из-за органических или функциональных нарушений, имевших место в раннем возрасте, воображение оказывается на низком уровне развития. Страдают все виды воображения. У детей не сформированы как структурный, так и операциональный компоненты воображения, имеются трудности в использовании образов памяти, восприятия, страдает целостность создания образов, речь не выполняет своей регулирующей функции. Психика ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями достаточно бедна, проста, элементарна, узко специализирована.

У детей с интеллектуальной недостаточностью воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе. Воображение развивается в творческих видах деятельности, таких как рисование, лепка, конструирование, вследствие чего можно сделать вывод, что при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью именно на этих занятиях будет уделяться больше внимания развитию воображения.

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и познания.

В исследованиях О.П. Гаврилушкиной, Т.Н. Головиной, И.А. Грошенкова, А.М. Липкиной, В.С. Мухиной, М.М. Нудельман, Н.П. Павловой, И.Н. Палагиной, Ж.И. Шиф подтверждается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью из-за органических или функциональных нарушений, имевших место в раннем возрасте, воображение оказывается на низком уровне развития. Страдают все виды воображения. У детей не сформированы как структурный, так и операциональный компоненты воображения, имеются трудности в использовании образов памяти, восприятия, страдает целостность создания образов, речь не выполняет своей регулирующей функции. В работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать и такие их особенности, как: недостатки зрительно-двигательной координации; узость объема восприятия, а также его фрагментарность, замедленность и недифференцированность; трудности актуализации представлений, узнавания предметов в необычном положении, различения фигуры и фона, целого и части; слабость аналитико-синтетической функции мышления и недоразвитие функции речи. Наблюдаются познавательная пассивность, связанная со снижением интересов, а также несформированные произвольная деятельность и самоконтроль. У детей с интеллектуальной недостаточностью воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию. При этом установлено, что уровень развития воображения взаимосвязан со степенью тяжести нарушения. Важен вывод, который делают многие исследователи, прежде всего М.М. Нудельман и Ж.И. Шиф, о положительной динамике развития воображения детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе целенаправленного

обучения. Материал, содержащийся в их работах дает возможность судить о некоторых особенностях воображения детей с интеллектуальной недостаточностью, но он не раскрывает всего круга вопросов, касающихся путей и средств его развития.

Особенности психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития. Ребенок с диагнозом интеллектуальная недостаточность, в отличие от ребенка с нормальным развитием, предпочитают старое новому, в новом ищет старое. Данные дети плохо понимают иронию, шутки, юмор. Они не могут раскрыть подтекста социальных событий.

Развитие творческого воображения необходимо осуществлять в ходе проведения различных занятий: формирование элементарных математических представлений, рисование, развитие речи. Занятия с использованием специализированных заданий направлены на развитие общего психического развития, речи, мелкой моторики, что положительно влияет на развитие воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью [4].

Психические особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) изучали Т.А. Власова, К.С. Лебединская, О.В. Лебедева, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович и др. В исследованиях Е.С. Слепович, было описано влияние структуры дефекта задержки психического развития на психологический портрет ребенка и его проявления в игровой и коммуникативной деятельности, активной речи, регуляции поведения, а так же на представления ребенка о самом себе. Е.С. Слепович предполагает, что структура дефекта у детей с ЗПР подразумевает наличие стойких компонентов психической деятельности, это сказывается на формировании сферы образов-представлений, также обуславливает трудности в становлении знаково-символической деятельности. Компоненты структуры дефекта могут оказать непосредственное влияние на процесс функционирования воображения, т.к. сфера образов-представлений выступает в качестве основы для новых воображаемых образов [5].

Как уже говорилось раньше, воображение проявляется в творческих видах деятельности, следовательно, уроки изобразительного искусства, технологии, развития речи будут в наибольшей степени способствовать развитию воображения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основное направление в развитии воображения детей с особенностями психофизического развития должна состоять в овладении средствами поражения идеи и способами планирования ее реализации. Общая направленность овладения средствами воображения состоит в их переходе от внешних развернутых форм к внутренним. Динамика овладения средствами воображения у детей с особенностями психофизического развития проявляется в тенденции построения нового образа: первоначально на основе конкретной наглядной модели, затем происходит переход к более обобщенным наглядным моделям, включается слово, и на последнем этапе происходит насыщение образа воображения.

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

- 1) наблюдается бедность воображения, сложность в создании нового образа, воображаемой ситуации;
- 2) воображение носит произвольный характер, не предполагает создание замысла;
- 3) нарушения речи особенности психического развития негативно сказывается на формировании воображения.

Основной мотив творческой деятельности в начальной стадии ее формирования заключается для ребенка в самом процессе выражения чувств. Несколько позже ему свойственны сознательные поиски средств выражения, но у многих детей возникает разочарование в изобразительной деятельности, поскольку уровень их общего развития вступает в противоречие с теми детскими способами изображения, которыми они владеют. На первом этапе обучения рисованию дается установка не на художественный образ, а на воображаемое игровое действие, выполняемое графическим способом. Все необходимые качества воображения (широта, произвольность, устойчивость, яркость, оригинальность) возникают не спонтанно, а при условии систематического влияния со стороны взрослых. Влияние должно обогащать и уточнять восприятие и представления ребенка об окружающем мире, а не сводиться к «навязыванию» ему готовых тем. Ребенку нужно помогать знакомиться с действительностью, чтобы ее изображать, развивать способность оперировать образами, чтобы создавать на их основе новые. Важно формировать у детей познавательные интересы. Если же эту работу с ним не проводить, то и воображение будет

значительно отставать в развитии. Развивая воображение ребенка, важно помнить, что материалом для его фантазий служит вся окружающая жизнь, все впечатления, которые он получает, и эти впечатления должны быть достойны светлого мира детства.

Необходимо приучать ребенка реализовывать задуманное, и в результате увидите, как постепенно он начнет испытывать радость творчества, не замыкаясь в собственных фантазиях, а раскрывая себя все полнее и полнее в творческом созидании.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 327–350.
2. Суворов, А.В. Проблема формирования воображения у слепоглухонемых / А.В. Суворов // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 63–72.
3. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
4. Натадзе, Р.Г. Воображение как фактор поведения: хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – 217 с.
5. Працкевич, Е.А. Становление воображения как высшей психической функции у детей с ЗПР / Е.А. Працкевич // Психология. – 2006. – № 3. – С. 27–31.

ЛАПЕНКО АННА ВАСИЛЬЕВНА

Российская Федерация, Москва, Московский психолого-социальный университет

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

К ОБЕСПЕЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА

Современные исследователи вопросов педагогики уделяют на сегодняшний момент огромное внимание вопросам обеспечения подготовки будущего педагога. Во многом это связано как с практической актуальностью, учитывая высокий уровень потребности в профессиональных педагогических кадрах (особенно заметной в сельских территориях), так и с теоретической.

Мы не можем не обратить внимание, что в современных условиях методологические и технологические аспекты подготовки привлекают все большее внимание исследователей, особенно в контексте значительного внимания к компетентностному подходу, реализуемому в высшей школе. При этом, все чаще усиливается значение подготовки педагогов к работе с подростками девиантного поведения. Фактически, в современных условиях, требуется совершенствование системы подготовки выпускников педагогического профиля и переподготовки уже работающих педагогов.

Внимание к особенностям подготовки педагогов к работе с подростками девиантного поведения связано во многом с тем обстоятельством, что в актуальных условиях именно на педагога возлагается значительная ответственность за выявление и диагностику отклоняющегося поведения. Между тем, далеко не всегда выпускники вузов готовы не только к диагностике и выявлению девиаций, но и обеспечению развития личности девиантного подростка. Следовательно, требуется более детальное изучение специфики подготовки будущих педагогов к работе с подростками девиантного поведения, совершенствование методики подготовки будущих педагогов к развитию личности девиантного поведения.

В психолого-педагогической литературе вопрос подготовки к работе с подростками девиантного поведения тесно связан и с изучением специфических особенностей данного поведения (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.А. Беличева, С.Н. Ениколопов, Е.В. Замановская, О.А. Матвеева, И.А. Невского, Т.И. Шульги.), и с изучением особенностей поведения подростков в условиях школы (М.Р. Битянова, Н.В. Вострокнутов, Е.А. Карпова, И.А. Коробейников, Н.Б. Логинова, Н.Г. Лусканова, Н.Р. Морозова, Р.В. Овчарова, Л.М. Шипицина), и особенностей работы педагога с девиантными подростками (О.А. Абдулина, В.М. Андреева, Т.Ю. Баскакова, В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, А.Д. Гонеев, Н.В. Кузьмина, В.И. Максакова, П.С. Михальчик, А.В. Мудрик, Е.Э. Смирнов, Н.Ф. Талызина, И.Э. Ярмакеев), и внедрением превентивных мероприятий и мер в систему работы с девиантными подростками Н.А. Рычкова. При этом, как мы можем обратить

внимание, вопросы личностного развития ребенка является одним из ключевых для понимания сущности работы с подростками девиантного поведения.

Между тем, нельзя не отметить, что девиантное поведение, как и любое другое значимое социальное явление, достаточно динамично изменяется. Это отчетливо заметно и на специфике трансформации преступности несовершеннолетних (общее количественное снижение преступлений), и одновременно происходит повышение доли тяжких и особо тяжких преступлений в общей картине преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Существенна трансформация девиантного поведения и при изучение всего спектра антисоциальных практик свойственных подросткам. Так, в современных условиях, подросткам свойственно использование для антисоциальных практик электронно-коммуникационных средств (в частности, для совершения хищений), и появление новых форм насилия над личностью (в форме кибербуллинга).

Конечно, подобное акцентирование на роли педагога в работе с подростками девиантного поведения обусловлена и тем обстоятельством, что правоохранительные органы и органы ПДН не имеют возможности настолько часто коммуницировать с подростками, а с другой стороны, родители девиантных подростков не обладают необходимыми компетенциями, а чаще всего предпочитают не замечать проблемы поведения ребенка или считают антисоциальное поведение ребенка в пределах нормы. В данном случае на плечи педагогического сообщества, а также отдельных педагогических коллективов и его членов, возлагается задача, связанная с диагностикой девиантного поведения, выявлением асоциального поведения и поиск первопричин девиантного поведения. Однако, наиболее значимой целью можно считать коррекцию девиантного поведения. Так, педагогу в актуальных условиях необходимо обеспечить решение целого комплекса задач, которые позволят минимизировать риски, связанные с девиантным поведением подростков.

Тем не менее актуальная система подготовки педагогов, в том числе студентов бакалавриата и студентов магистерских программ, не позволяет обеспечить эффективную подготовку педагога к работе с подростками девиантного поведения. Чаще всего негативные девиации, свойственные подросткам, рассматриваются в рамках подготовки социальных педагогов и социальных работников. Зачастую при подготовке педагогов специфика педагогической работы с подростками девиантного поведения раскрывается посредственно. Так, например, чаще всего изучаются такие аспекты как:

- общая специфика девиантного поведения;
- особенности девиаций среди подростков;
- особенности работы с органами профилактики асоциальных практик и девиантного поведения;
- права и обязанности несовершеннолетних;
- особенности работы с родителями несовершеннолетних.

Как мы видим, в представленном комплексе направлений не раскрывается весь комплекс задач, которые бы позволили подготовить выпускника к работе с подростками девиантного поведения. Фактически складывается ситуация, при которой будущие педагоги оказываются неготовыми к работе с подростками, и получают первый значимый педагогический опыт вместе с обучением работе с подростками девиантного поведения в школе.

В современных условиях последние пять лет мы видим, что на педагогов и школы регулярно возлагают ответственность за недостаток профессиональных компетенций в вопросах работы с девиантными подростками, которые в дальнейшем оказываются склонными к значительным социально-опасным практикам. Так, недостаток диагностических и профилактических мероприятий чаще всего считают причиной возникновения у детей склонности к противоправным практикам, в том числе носящим ярко выраженный антисоциальный характер. В данном случае, проблема отсутствия системы эффективной диагностики антисоциальных наклонностей, по мнению многих практикующих специалистов, ведет к тому, что в России последнее десятилетие распространилась такая практика как колумбайн. По мнению исследователей, проблемы диагностики, а также негативная социальная атмосфера в школе, стали причиной появления склонности к подобному антисоциальному поведению.

Тем не менее, мы можем обратить внимание, что в целом ряде случаев, в процессе подготовки будущего педагога к работе с подростками девиантного поведения реализуются удачные практики обеспечения готовности к практической педагогической деятельности. Так, в рамках экспериментальной работы в условиях высшего учебного заведения (Дагестанского

государственного педагогического университета) была реализована программа обеспечения подготовки к работе с подростками девиантного поведения. В данном случае речь идет о подготовке к работе с подростками, которые имеют незначительные отклонения в развитии и некоторые девиации в поведение. Образовательный процесс построен таким образом, что в процессе обучения студенты в рамках специального курса изучают и факторы, которые обуславливают развитие девиантного поведения, включая социальные, социально-педагогические, индивидуально-психологические свойства личности ребенка, и социально-психологические факторы, которые способствуют развитию девиантного поведения. Решение данной задачи предваряет подготовку педагога к обеспечению поиска причин возникновения девиации в каждом конкретном случае.

При этом, в процессе подготовки педагогов решается и задача, связанная с изучением специфики проявления различных типов девиантного поведения и асоциальных практик. Так, например, достаточно детально изучаются такие виды девиантного поведения как асоциальное, делинквентное и аддиктивное. Большое внимание уделяется особенностям работы с подростками, склонными к употреблению алкоголя (в том числе в общественных местах), употреблению наркотических и психотропных веществ, хищениям, курению в общественных местах, аутоагрессии (в том числе и суицид), домогательствам, нанесению физического вреда, буллингу и оскорблениям.

Важной задачей педагога в подобных условиях является учет ключевых ценностей самих подростков (при этом различных возрастных групп), их социального окружения (прежде всего сверстников), изучение причин асоциального поведения и допустимых моделей поведения. Реализованный курс позволил не только обеспечить содержательный компонент, но и развить мотивационный и технологический элементы, обеспечивающие готовность к личностному развитию девиантных подростков.

В рамках специального курса студенты изучают особенности взаимодействия педагога с родителями, правоохранительными органами, органами ПДН, некоммерческими организациями и муниципальными органами, реализующими задачи в сфере защиты прав несовершеннолетних, в частности и социальной защиты в целом. Во многом, решение данных задач позволяет обеспечить комплексную подготовку педагога по развитию личности девиантного подростка. Однако, описанные мероприятия носят экспериментальный характер, но допускается, что позитивный эффект, благодаря реализации данного комплекса мероприятий, развивает знаниевый, мотивационный и технологический компоненты, определяющие готовность педагога к работе с подростками девиантного поведения.

Находясь на стыке двух направлений подготовки (педагогике и социальной педагогике), реализованный экспериментальный образовательный курс позволяет определять задачи, которые напрямую ставятся перед образовательными учреждениями в содержании федеральных государственных образовательных стандартах. Так, мы можем обратить внимание, что в актуальном содержании ФГОС бакалавриата по направлению подготовки «44.03.01. Педагогические науки», установлено, что среди задач, которые ставятся перед новыми педагогами, выделяются не только педагогические, но организационно-управленческие, культурно-просветительские и сопровождающие задачи.

Помимо этого, мы не можем не обратить внимание, что среди компетенций, определяющих готовность педагога к практической педагогической деятельности, выделяется ОПК-3 «Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов», который обуславливает готовность к работе в неоднородном коллективе, в котором в том числе есть подростки девиантного поведения. Определяет готовность к работе с подростками девиантного поведения также содержание требований ФГОС, регулирующих общепрофессиональную компетентность, включая ОПК-4 «Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей», ОПК-5 «Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении», ОПК-6 «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями».

Все эти требования, установленные ФГОС, определяют готовность и способность к индивидуальной работе с подростками девиантного поведения (в том числе), а также готовность

к развитию личности подростка девиантного поведения, в том числе благодаря использованию механизмов индивидуальной педагогической работы и перспективных коллективных образовательных технологий. Аналогичные механизмы подготовки предусмотрены и в содержании ФГОС, определяющем подготовку магистров педагогического направления подготовки. Более того, мы не можем не обратить внимание, что преемственность в целом ряде вопросов, особенно в контексте индивидуализации образовательного процесса, реализуется в условиях регулирования трехуровневой системой подготовки выпускников.

Учитывая все сказанное выше, мы не можем не отметить необходимость использования позитивного, на наш взгляд, опыта работы в рамках подготовки к обеспечению развития личности девиантного подростка, описанного выше, и реализованного в рамках работы высшего учебного заведения. Фактически, активное заимствование данного опыта высшими учебными заведениями, занимающимися подготовкой выпускников-педагогов, позволит и минимизировать риски, связанные с развитием крайних форм девиантного, в том числе антисоциального поведения среди подростков, и, с другой стороны, даст возможность избежать проблем, связанных с деформацией развития личности девиантных подростков.

Список цитированных источников:

1. Рыжова, О.С. Компетентный подход к подготовке специалистов в области профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / О.С. Рыжова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 7–4. – С. 117–120.
2. Бражников, Д.А. Криминальная ситуация в Российской Федерации: состояние и тенденции / Д.А. Бражников, О.Р. Афанасьев, В.И. Коваленко // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2017. – № 3(41). – С. 66–79.
3. Емельянова, Е.В. Перспективные направления развития межведомственного взаимодействия в сфере профилактики правонарушений (на примере МВД России и ФСИН России) / Е.В. Емельянова, Е.В. Червоных, С.А. Боровая // Труды Академии управления МВД России. – 2015. – № 3(35). – С. 34–38.
4. Грошева, Р.Н. Модель профессиональной компетентности педагога как воспитателя детей и подростков девиантного поведения / Р.Н. Грошева // Современные проблемы науки и образования. 2014. – № 2. – С. 253–259.
5. Гонеев, А.Д. Технологии профессионально-личностной подготовки будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками / А.Д. Гонеев // Инженерные технологии и системы. – 2009. – № 2. – С. 88–103.
6. Приказ от 22.02.2018 г. № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогические науки». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=17320ut0mn623736767>. – Дата доступа: 18.08.2022.
7. Гурьев, М.Е. Психологический анализ возрастных особенностей подростков, имеющих девиантное поведение / М.Е. Гурьев // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследования. – 2015. – № 16. – С. 69–76.

ЛПЧЫК ДАР'Я ПАЎЛАЎНА

Рэспубліка Беларусь, Мінск, БДПУ імя Максіма Танка

ФАРМІРАВАННЕ ІНФАРМАЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Праблема фарміравання інфармацыйнай культуры ў сучасным грамадстве з'яўляецца вельмі актуальнай. У апошнія гады ўзрасла цікавасць да паняцця “інфармацыйная культура”. Яго распаўсюджванне выклікана ўплывам навукова-тэхнічнага прагрэсу на агульную культуру грамадства, асобы. Інфармацыйная культура чалавека стала часткай агульначалавечай культуры, неабходным звяном адукацыйнай дзейнасці як настаўнікаў, так і вучняў, якаснай характарыстыкай іх інфармацыйнай дзейнасці ў складзе адукацыйнай дзейнасці.

Праблемы, з якімі сустракаецца настаўнік у працэсе фарміравання інфармацыйнай культуры, перш за ўсё, звязаны з сутыкненнем, а часам і заменай высокакультурных каштоўнасцей дасягненнем сучасных тэхналогій, якое, як правіла, суправаджаецца зніжэннем агульнакультурнага і агульнаадукацыйнага ўзроўня дзяцей і падлеткаў. У сувязі з гэтым адным з актуальных

напрамкаў дзейнасці настаўніка і вучня становіцца пошук шляхоў фарміравання інфармацыйнай культуры вучняў пачатковых класаў, накіраваных не толькі на авалоданне інфармацыйнымі працэсамі, але і на засваенне маральных каштоўнасцей.

У цяперашні час працэс чытання ў многіх дзяцей не выклікае ўстойлівага інтарэсу, не займае значнага месца ў правядзенні вольнага часу. Гэта можа быць звязана з невысокай матывацыяй вучняў да чытання, таму важна, каб на ўроках літаратурнага чытання настаўнік заахвочваў вучняў да чытацкай дзейнасці і давай ім неабходную матывацыю. Вучні не разглядаюць кнігу як крыніцу асобнага развіцця і атрымання інфармацыі, таму настаўніку важна выходзіць у вучняў разуменне каштоўнасці кнігі як крыніцы развіцця асобы, самаўдасканалвання чалавека, задавальнення пазнавальных і эстэтычных патрэб чалавека.

Вялікая колькасць недакладнай інфармацыі, імклівае развіццё тэлебачання, інтэрнэту, новыя магчымасці, якія даюць сродкі медыя, прыводзяць да таго, што “экранныя культура” ўсё мацней уплывае на чытанне дзяцей. Актыўнае, самастойнае чытанне губляе сваю папулярнасць, што негатыўна адбіваецца на развіцці ўвагі, мыслення дзяцей, іх здольнасці разумець прачытанае і разважаць над сутнасцю мастацкіх твораў.

Таму важна паказаць дзецям, што чытанне кнігі дазваляе чытачам на прыкладах паводзін герояў зразумець важныя жыццёвыя высновы, вучыць глыбокай, шматаспектнай працы з інфармацыяй. Кніга дапамагае фарміраваць рознабаковую асобу, аказвае ўплыў на ўнутраны свет чалавека з дапамогай пачуццяў, якія адчувае чалавек пры чытанні. Кніга вучыць новым ведам, гісторыі жыцця людзей з пакалення ў пакаленне. Навучанне і выхаванне – гэта галоўная яе роля. Кніга дазваляе спазнаць прыгажосць навакольнага свету, ақунуцца ў гісторыю не толькі аднаго горада ці краіны, а ўсяго свету. Творы розных жанраў дапамагаюць у разуменні мінулага, фарміраванні сучаснасці і пабудове будучыні.

Тэрмін “інфармацыйная культура” ў навукова-метадычнай літаратуры ўпершыню з’явіўся ў 70-х гг. Ініцыятарамі прыцягнення ўвагі да гэтага феномену з’явіліся работнікі бібліятэк. Да гэтага часу праблема фарміравання інфармацыйнай культуры актыўна вывучаецца вучонымі розных галін навукі, аднак адзінага азначэння паняцця “інфармацыйная культура” на дачены момант не сфармулявана.

У межах дачэнага артыкулу разгледзім паняцце інфармацыйнай культуры з гуманітарнага боку. Н.І. Гендзіна лічыць, што інфармацыйная культура – “адна з частак агульнай культуры чалавека; сукупнасць інфармацыйнага светапогляду і сістэмы ведаў і ўменняў, якія забяспечваюць мэтанакіраваную самастойную дзейнасць па аптымальным задавальненні індывідуальных інфармацыйных патрэб з выкарыстаннем як традыцыйных, так і новых інфармацыйных тэхналогій” [1, с. 512]. Паводле меркавання А.А. Мядзведзевай, “інфармацыйная культура – гэта ўзровень ведаў, які дазваляе чалавеку свабодна арыентавацца ў інфармацыйнай прасторы, удзельнічаць у яго фарміраванні і садзейнічаць інфармацыйнаму ўзаемадзеянню” [3, с. 59]. Па словах Н.Б. Зіноўевай, інфармацыйная культура – “гарманізацыя ўнутранага свету асобы пад час засваення ўсяго аб’ёму сацыяльна-значнай інфармацыі” [2, с. 141].

У структуры паняцця “інфармацыйная культура асобы” можна вылучыць тры кампаненты: эмацыянальна-каштоўнасны, кагнітыўны, паводзінскі. Эмацыянальна-каштоўнасны кампанент (устаноўкі, ацэнкі, адносіны) уключае [2]:

- аналіз зместу інфармацыйных патрэб і інтарэсаў асобы;
- матывы звароту да розных крыніц інфармацыі і звязаныя з гэтым чаканні;
- пераважнасць крыніц атрымання неабходнай інфармацыі ў залежнасці ад канкрэтнай тэмы і сітуацыі;
- усведамленне неабходнасці ацэнкі зместу інфармацыйных паведамленняў з маральнага пункту гледжання.

Вельмі важна, каб на ўроках літаратурнага чытання настаўнік надаваў асаблівую ўвагу фарміраванню эмацыянальна-каштоўнага кампанента ў структуры інфармацыйнай культуры асобы. Педагог павінен скіроўваць дзяцей на аналіз уласнага эмацыянальнага стану ў час ўспрымання твора, вызначэнне вобразных сродкаў твора і іх ролі ў асэнсаванні галоўнай думкі твора. Для таго, каб вучні ўспрынялі і зразумелі твор якасна і паўнаватасна, важна дасканалы прадумаць усе этапы працы, метады і прыёмы працы над мастацкім тэкстам. Пры гэтым, згодна з патрабаваннямі вучэбнай праграмы, адбываецца ўзбагачэнне эмацыянальнага вопыту на падставе прачытанага твора (знаходжанне ў творы знешніх праяў чалавечых эмоцый і пачуццяў,

адпаведных ім апісанняў малюнкаў прыроды), стымуляванне эмпатыўных пачуццяў у вучняў (спачуванне, суперажыванне і іншыя), перажыванне і выказванне іх з дапамогай настаўніка.

Змест кагнітыўнага кампаненту (веды, уменні, навыкі абыходжання з інфармацыяй) ўключае [2]:

- засваенне норм і правіл інфармацыйнай бяспекі пры рабоце з інфармацыяй;
- авалоданне даступнымі ўзросту ведамі аб інфармацыйных працэсах, відах і ўласцівасцях інфармацыі, асноўных крыніцах інфармацыі, алгарытмах пошуку неабходнай інфармацыі;
- замацаванне атрыманых тэарэтычных звестак і назапашванне практычнага вопыту работы з інфармацыяй: фарміраванне ўменняў пошуку, адбору, структуравання, сістэматызацыі, абагульнення, пераўтварэння і прадстаўлення інфармацыі ў іншым выглядзе, зразумелым іншым людзям;
- уменне размаўляць з іншымі людзьмі з дапамогай інфармацыі, запазычанай з розных крыніц.

Кагнітыўны кампанент фарміруецца на кожным уроку і ў пазавучэбнай дзейнасці. На ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе вучні знаёмяцца з мастацкімі творамі розных жанраў: казка, апавяданне, верш, байка. Акрамя гэтага, вядзецца праца з творамі малых жанраў: загадка, скарагаворка, прыказка, прымаўка. Дзякуючы знаёмству з дадзенымі жанрамі вучні атрымоўваюць першапачатковыя веды ў галіне літаратурнай адукацыі. Напрыклад, пры вывучэнні казак дзеці даведваюцца, што казкі бываюць розных відаў: пра жывёл, бытавыя, чарадзейныя, асэнсоўваюць іх асаблівасці. Пры фарміраванні кагнітыўнага кампанента пашыраецца круггляд вучняў шляхам знаёмства з даступнымі ўзросту біяграфічнымі звесткамі пра жыццё і творчасць пісьменнікаў, а таксама пра розныя сферы навакольнай рэчаіснасці.

Паводзінскі кампанент (рэальныя і патэнцыяльныя паводзіны) уключае [2]:

- зварот да розных крыніц інфармацыі ў залежнасці ад тэмы і канкрэтнай мэты пошуку;
- авалоданне сістэмай пошуку і адбору неабходнай інфармацыі;
- прагназаванне характару атрыманай інфармацыі;
- прымяненне атрыманай інфармацыі ў розных сферах сваёй дзейнасці;
- засваенне правілаў інфармацыйнай бяспекі асобы.

Паводзінскі кампанент мэтазгодна фарміраваць на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе на ўроках класнага і пазакласнага чытання. Мастацкія творы, якія дэманструюць розныя мадэлі паводзін герояў, даюць падставу для фарміравання рэальных і патэнцыяльных паводзін вучняў у паўсядзённым жыцці. Калі вучань фармуліруе галоўную думку твора, выказвае свае адносіны да герояў, вызначае прычынна-выніковыя сувязі, безумоўна, ён назапашвае вопыт сацыяльных зносін. Мастацкія творы даюць шырокую прастору і для развіцця творчых здольнасцей вучняў: чытанне па ролях, складанне працягу твора, невялікіх крыжаванак, віктарын, стварэнне малюнкаў і інш.

Урок літаратурнага чытання валодае значным патэнцыялам для ўдасканалення інфармацыйнай культуры асобы шляхам авалодання рознымі відамі чытання і аналізу твораў. Узгадаем, што чытанне – гэта базавы кампанент выхавання, адукацыі і развіцця культуры. Яно з’яўляецца дзейнасцю, якая фарміруе і развівае асобу, інструментам атрымання адукацыі і распаўсюджвання культуры, сведчаннем сфарміраванасці камунікатыўнай і прафесійнай кампетэнцыі спецыяліста, інструментам дасягнення поспеху чалавека ў жыцці. Роля чытання ў развіцці ў дзіцяці ўяўлення, засваенні мовы класічнай літаратуры, развіцці маўлення, пабудове сваёй індывідуальнай мадэлі культуры вельмі вялікая [4; 5].

Згодна з вучэбнай праграмай па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)” вучань павінен выкарыстоўваць набытыя веды і ўменні ў практычнай дзейнасці і паўсядзённым жыцці: ацэньваць уласныя паводзіны і жыццёвыя сітуацыі з пазіцыяй маральных норм і культурных каштоўнасцей. Таксама вучню неабходна асэнсавана выбіраць і чытаць творы, якія адпавядаюць яго ўзросту, абменьвацца думкамі па прачытаным ці праслуханым творах; асэнсавана ўспрымаць вусную і пісьмовую інфармацыю для задавальнення пазнавальных інтарэсаў; узбагачаць эмацыянальна-каштоўнасны вопыт праз успрыманне твораў розных відаў мастацтва [1]. У працэсе чытання і асэнсавання твораў у залежнасці ад этапаў працы над творами выкарыстоўваюцца рэпрадуктыўныя, часткова-пошукавыя, даследчыя метады: гутарка,

эўрыстычная гутарка, дыскусія, дыдактычная гульня, прагназаванне, складанне структурна-лагічных схем, мадэляванне, драматызацыя, іншыя метады [1].

На нашу думку, усе кампаненты інфармацыйнай культуры фарміруюцца ў комплексе. Спалучэнне на ўроку літаратурнага чытання розных форм інфармацыйнай дзейнасці, узбагачэнне эмацыянальна-каштоўнаснай сферы, развіццё творчых здольнасцей вучняў дазволіць дасягнуць дастатковага ўзроўню інфармацыйнай культуры як важнай часткі агульнай культуры асобы.

Такім чынам, з гуманітарнага пункта гледжання важна сістэмна фарміраваць інфармацыйную культуру вучняў пачатковых класаў у адукацыйным працэсе, у тым ліку – на ўроках літаратурнага чытання. Існуе праблема ўзмацнення матывацыі вучняў да чытання, і настаўнік выконвае вельмі важную ролю ў пераадоленні гэтай праблемы. Дзякуючы педагагічнаму кіраўніцтву ў вучняў павінна з’явіцца жаданне чытаць і аналізаваць творы розных жанраў, выкарыстоўваць веды і ўменні, якія яны набываюць у час чытання, у сваім жыцці. Таму фарміраванне інфармацыйнай культуры вучняў пачатковых класаў на ўроках літаратурнага чытання, на наш погляд, можна лічыць скразной мэтай пачатковай літаратурнай адукацыі і важнай задачай выхавання асобы.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» (літаратурнае чытанне). II клас // Нацыянальны образовальны портал [Электронны рэсурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2022-2023/3799-ii-klass.html>. – Дата доступа: 31.08.2022.

2. Вучэбная праграма факультатыўных заняткаў «Інфармацыйны навігатар» (літаратурнае чытанне). III клас // Нацыянальны образовальны портал [Электронны рэсурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2022-2023/3799-ii-klass.html>. – Дата доступа: 31.08.2022.

3. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина [и др.]. – М.: Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

4. Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: учеб. пособие для вузов культуры и искусства / под ред. И.И. Горловой; Краснодар. гос. акад. культуры. – Краснодар, 1996. – 141 с.

5. Медведева, Е.А. Основы информационной культуры // Социологические исследования. – 1994. – № 11. – С. 59.

6. Стефановская, Н.А. Социологические исследования чтения: теория, методика, практика / Н.А. Стефановская. – М.: Литера, 2013. – 143 с.

7. Чудинова, В.П. Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде / В.П. Чудинова, О.Л. Кабачек. – М.: Шк. б-ка, 2004. – 336 с.

МИХАЙЛОВСКАЯ ЕЛЕНА ИГОРЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА М.М. БОБОРИКО В ФОРМАТЕ КУКОЛЬНЫХ СПЕКТАКЛЕЙ

В 2022 г. педагогический факультет ВГУ имени П.М. Машерова отмечает свой юбилей – 65 лет. За это время факультет подготовил более 40 тысяч высококвалифицированных специалистов: воспитателей учреждений дошкольного образования, учителей начальных классов, музыки, ритмики и хореографии, учителей-дефектологов.

У факультета богатая история: в разные периоды времени он реорганизовывался, менялись названия, специальности, руководители и педагогический состав. Сегодня учебный процесс на педагогическом факультете осуществляют 3 кафедры: кафедра дошкольного и начального образования (зав. кафедрой – Н.В. Щепеткова, кандидат педагогических наук), кафедра коррекционной работы (зав. кафедрой – Н.И. Бумаженко, кандидат педагогических наук, доцент) и кафедра музыки (зав. кафедрой – С.А. Карташев, кандидат педагогических наук, доцент). Студенты обучаются по следующим специальностям (дневная и заочная форма обучения): «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Олигофренопедагогика», «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

Педагогический факультет гордится своими выпускниками. Среди них директор УО «Городокский государственный аграрно-технический колледж», Заслуженный учитель Республики Беларусь – В.В. Шитько; Почётный гражданин г. Витебска, Заслуженный учитель БССР – А.Н. Солохо; начальник отдела Международного сотрудничества Дирекции Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске», представитель Президента WAF (Всемирной ассоциации фестивалей), магистр искусствоведения – С.Л. Авдеева; член республиканского клуба «Хрустальный журавль», учитель начальных классов квалификационной категории учитель-методист ГУО «Средняя школа № 19 г. Орши», обладатель Гран-при VI Республиканского конкурса «Открытый урок» – С.П. Емельянова-Романовская; заместитель директора по учебной работе ГУО «Витебский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», магистр педагогики – А.П. Мацко; заместитель главы администрации Первомайского района г. Витебска, член Республиканского общественного объединения «Белая Русь» – М.В. Новицкая и многие другие.

Среди выпускников педагогического факультета по праву почетное место занимает белорусская писательница, сказочница, поэтесса, лауреат литературных премий, Почетный член Союза писателей Беларуси М.М. Боборико (1930–2021). Ее творческое наследие представляет большой интерес не только для читателей всех возрастов, но и для руководителей театральных коллективов. Целью данной статьи является анализ литературных произведений М.М. Боборико для разработки сценария в контексте социально-педагогического проекта «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины»

Идеологическая и воспитательная работа со студентами педагогического факультета направлена на приобщение молодежи к историческому и культурному наследию белорусского народа. Для этого используются различные формы проведения мероприятий: военно-патриотический фестиваль творчества «Диалог талантов», концерт «Моя семья – ПФ!», фотовыставка «Помню. Люблю. Горжусь...», экскурсии в народный музей педагогического факультета и т.д. В рамках учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» разработаны и реализованы социально-педагогический проект «Народные традиции глазами молодежи XXI века»; музыкально-педагогические проекты «Беларуская хатка», «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов», «Путешествие в Китай» (совместно с учащимися ГУО «Средняя школа № 44 г. Витебска»); информационно-педагогический проект «Батлейка адчыныя дзверы» и др.

В 2021–2022 учебном году был разработан социально-педагогический проект «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины» с целью приобщения подрастающего поколения к изучению и сохранению литературного наследия родного края. Данный проект реализуется в тесном взаимодействии коллективов педагогического факультета: фольклорный коллектив «Вясёлка» (руководитель – канд. пед. наук, доцент Ю.С. Сусед-Виличинская), кукольный театр «Наша батлейка» (руководитель – ст. преподаватель Е.И. Михайловская), инструментальный ансамбль «Жалейка» (руководитель – преподаватель Н.А. Кручковская). Структурные компоненты проекта представлены на рис.

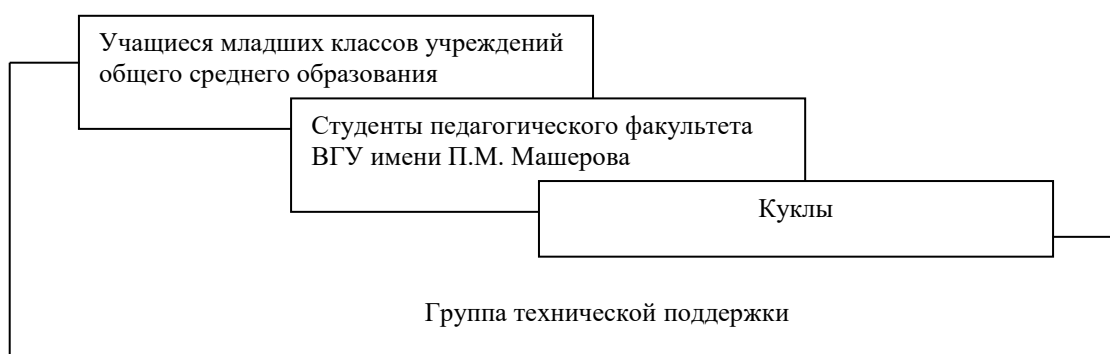


Рисунок – Структура социально-педагогического проекта «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины»

Первый спектакль в рамках проекта был создан по мотивам сказки витебского писателя Г.Л. Шакулова «Аленушкин козлик». В постановке приняли участие Н. Усачев, учащийся 1 «Д» класса ГУО «Средняя школа № 44 г. Витебска» («Козлик»); А. Михайловская, учащаяся

3 «Г» класса ГУО «Средняя школа № 3 г. Витебска» («Аленушка»). Видеосъемку и монтаж постановки мини-спектакля осуществляла М. Ткачёва, студентка 14-ой группы (специальность «Музыкальное искусство, ритмика и хореография»). Презентация видеоролика состоялась на базе ГУ «Витебская областная библиотека имени В.И. Ленина» с участием Н.Г. Ильиной, дочери Г.Л. Шакулова. Предполагается расширить репертуар на основе творчества Григория Логиновича.

Если Г.Л. Шакулова сравнивали с В.В. Бианки, то детские повести и рассказы М.М. Боборико литературные критики сравнивали с творчеством шведской писательницы А. Линдгрэн. Рассмотрим пути творческого становления Маины Максимовны.

Ее детство совпало с началом Великой Отечественной войны. Вместе с семьей она была эвакуирована в Татарстан. Наверно, именно в эти годы к ней пришла любовь к литературе. Зачитываясь книгой А. Гайдара «Тимур и его команда», одиннадцатилетняя Маина организовала свою «маиновскую команду».

После окончания войны семья вернулась в г. Витебск. Девочка стала учиться в средней школе № 10. Обучение было продолжено в школе рабочей молодежи при фабрике «Знамя индустриализации». Именно в это время появились первые стихи, рассказы и очерки, которые были опубликованы в фабричной многотиражке и в газете «Витебский рабочий». Стихи Маины Максимовны были представлены в Союз писателей БССР. И белорусская поэтесса Э. Огнецвет рекомендовала рукопись к изданию. Кстати, рецензентами первых книг М. Боборико были писатели и поэты Э. Огнецвет, Я. Брыль, В. Быков, П. Бровка, редактор журнала «Вясёлка» А. Пальчевский.

С 1965 г. М. Боборико начала работать на Витебской телестудии редактором программ для детей и юношества. По совету поэта Д. Симановича Маина поступила в Витебский государственный педагогический институт имени С.М. Кирова (сегодня – ВГУ имени П.М. Машерова) по специальности «Педагогика и методика начального обучения».

В 1964 г. вышла в свет первая детская книга М. Боборико «Книжечка неделя». В следующей книге «Непоседы» (1965) были собраны рассказы-наблюдения за собственными детьми. Книга рассказов «Про Светку и ее друзей» (1967) включила произведения, написанные специально для телевизионной передачи «Малышок». Немного позже одна за другой вышли в свет книги-повести «За круглым оконцем» (1972), «А у нас во дворе» (1974). Потом появились сборник стихов «Возвращение в юность» (1996), «Бабушкины сказки» (2003), книги, включившие эссе и новеллы, «Сны наяву» (2004) и «Забор» (2005). При финансовой поддержке Министерства информации Беларуси в серии «Году ребёнка посвящается» издана повесть-сказка «Как заболела и поправилась телепередача» (2007).

М. Боборико была награждена памятным знаком ЦК ВЛКСМ за эстетическое и идеологическое воспитание детей и молодежи (1968), бронзовой медалью ВДНХ СССР за цикл телепередач о людях и коллективах Витебщины – участниках ВДНХ (1975), Почетным знаком Союза писателей Беларуси «За вялікі ўклад у літаратуру» (2014), являлась лауреатом Витебской областной литературной премии имени П. Бровки (2016).

М. Боборико принимала активное участие в общественной и культурной жизни г. Витебска, участвовала в литературных и творческих встречах. И это не оставалось без внимания. Например, к 50-летию творческой деятельности Маины Максимовны в Витебской областной библиотеке имени В.И. Ленина состоялся литературный вечер, где писательница поделилась своими творческими планами, ответила на вопросы читателей. К юбилейной дате сотрудниками сектора краеведческой литературы был издан и представлен библиографический указатель «Маина Боборико», в котором отражены сведения о жизненном и творческом пути юбиляра [1].

Ко Всемирному дню поэзии в Витебской областной библиотеке имени В.И. Ленина состоялась творческая встреча М.М. Боборико, где она представила свою новую книгу «Витебский витраж». В поэтический сборник вошли стихи, посвященные родному городу, его истории, улицам и жителям. С выходом в свет новой книги Маину Максимовну поздравили витебские поэты Т. Краснова-Гусаченко, В. Попкович, Н. Наместников, Е. Крикливец, В. Крайнев, И. Радиховская. Особенно приятно для М. Боборико было получить в подарок картины художника Ф. Гумена и дизайнера обложки новой книги А. Красовской [2].

Следует отметить литературно-образовательный проект «Многоточие» (координатор – Е.В. Крикливец, канд. филолог. наук, доцент, поэт, член Союза писателей Беларуси). В рамках данного проекта в центральной городской библиотеке имени М. Горького состоялся вечер, посвященный М.М. Боборико. В мероприятии приняла участие дочь Маины Максимовны,

Е. Боборико. Она познакомила слушателей с новыми стихами писательницы, поделилась ее творческими планами [3].

Из последних мероприятий заслуживает внимания вечер памяти М.М. Боборико «Строки звучащая струна». Гости встречи стали учащиеся 8 класса ГУО «Средняя школа № 29 г. Витебска», Е. Боборико и арт-группа «Арион». Дочь писательницы поделилась с ребятами воспоминаниями о матери. Арт-группа «Арион» исполнила песни Н. Нестеренко на слова М. Боборико [4]. Ее стихи привлекали и профессиональных белорусских композиторов. Например, витебский композитор Я.Е. Косолапов в 1979 г. написал детскую песню «Аллочка пишет» на слова витебской поэтессы [5].

Творческое наследие М.М. Боборико достаточно разнообразно. В рамках реализации проекта «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины» для разработки авторских сценариев представляется возможным использование литературных произведений в изданиях «Книжкаина неделя», «Непоседы», «Про Светку и её друзей», «За круглым оконцем», «А у нас во дворе», «Бабушкины сказки», «Катин Новый год», «Как заболела и поправилась телепередача» и т.д. Однако следует учесть, что литературное наследие Витебщины представлено также творчеством М. Лынькова, Л. Лагина, П. Бровки, Д. Симановича, Т. Красновой-Гусаченко, В. Быкова, А.Конопелько, В. Попковича, Г. Пациенко и другими. Поэтому следующим этапом исследования предполагается анализ их литературного творчества в контексте стратегии социально-педагогического проекта «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины».

Список цитированных источников:

1. К 50-летию творческой деятельности М.М. Боборико / Витебская областная библиотека имени В.И. Ленина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlib.by/index.php/ru/561-k-50-letiyu-mainy-boboriko>. – Дата доступа: 13.09.2022.

2. Презентация книги Маины Боборико «Витебский витраж» / Витебская областная библиотека имени В.И. Ленина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlib.by/index.php/ru/1781-prezentatsiya-knigi-mainy-boboriko-vitebskij-vitrazh>. – Дата доступа: 12.09.2022.

3. Многоточие. Маина Боборико. Шорох времени / Централизованная библиотечная система города Витебска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cbsvit.by/index.php/40-/1266-mnogotochie-maina-boboriko>. – Дата доступа: 10.09.2022.

4. Строки звучащая струна / Централизованная библиотечная система города Витебска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cbsvit.by/index.php/mainpage/40-/3253-stroki-zvuchashchaya-struna>. – Дата доступа: 10.09.2022.

5. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: песни для детей и юношества белорусского композитора Я.Е. Косолапова: метод. рекомендации / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 52 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/4284>. – Дата доступа: 09.09.2022.

МОЩЕНОК МАКСИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование полноценного навыка чтения и читательских умений с давних времен выступают важными общеучебными умениями учащихся, которые способствуют развитию и социализации личности. В настоящее время наблюдается снижение интереса к книге и чтению. Педагоги непрерывно находятся в поиске ответа на вопрос, «как научить школьника находить и читать литературу для его читательской категории, внутри современного литературного потока выбирать любимых писателей и произведения любимых жанров. При этом конечная задача такого выбора – воспитание литературного вкуса, умение различать «плохое» и «хорошее», выработка критериев оценивания литературных произведений» [1, с. 56].

Важным личностным свойством в жизни любого человека является читательская самостоятельность, которая позволяет свободно ориентироваться в мире книг разных жанров. Одним из

средств развития читательской самостоятельности, на наш взгляд, является проектная деятельность. Для того, чтобы определить возможные направления и эффективность проектной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе, проанализируем цели учебного предмета и сущность понятия «читательская самостоятельность».

Учебная программа по литературному чтению для II–IV классов направлена на достижение следующих основных целей: «ввести учащихся в богатый мир русской и мировой детской литературы и таким образом расширить их кругозор; на основе чтения и изучения образцовых художественных произведений раскрыть своеобразие литературы как словесного искусства, формировать нравственно-ценностные ориентиры, развивать интеллектуальные и творческие способности учащихся, культуру речи и общения; формировать грамотного читателя, знания, умения и навыки которого станут фундаментом для его совершенствования на протяжении всей жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [2, с. 1].

Читательская самостоятельность – это «личностное свойство читателя, состоящее в том, что у него сформированы мотивы, побуждающие его обращаться в мир книг, а также то, что он привык и научен постоянно обращаться в мир книг для выбора нужной ему конкретной книги и ее последующего полноценного прочтения, затрачивая на этот процесс минимальное количество времени и усилий» [3, с. 20]. Это личностное свойство, которое необходимо каждому человеку, формируется только в случае правильно организованной деятельности с книгами и среди книг, а сами книги и деятельность с ними – обучение их осмысленному чтению – это, как известно, одна из целей учебного предмета и основная цель специальных уроков чтения. Тип эффективной читательской деятельности – это целенаправленный и личностно-ориентированный процесс взаимодействия читателя с книгой и миром книг, в результате которого у читателя и формируется читательская самостоятельность.

Читательскую самостоятельность характеризует наличие у ребенка мотивов, которые побуждают его общаться с книгами, и системы знаний, умений, навыков, которые позволяют реализовать свои запросы, соответствующие социальной и необходимости, с наименьшей затратой сил и времени [4, с. 24–27].

Для того, чтобы уроки литературного чтения были более интересны, вызывали у учащихся желание многократно перечитывать художественные произведения и обсуждать их, самостоятельно продолжить чтение дома, необходимо применять разные виды деятельности. Таким образом учащиеся будут лучше запоминать и усваивать содержание изученных литературных произведений, расширять круг информационных интересов, применять знания и умения в повседневной жизни. Необходимы новые методы обучения, которые реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью и формировали активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении, развивали общеучебные умения, которые впоследствии станут компетенциями. Такими методами могут стать проекты, практические и творческие работы учащихся.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при исследовании той или иной значимой проблемы. Рассмотрим проектную деятельность в процессе формирования читательской самостоятельности.

Проектная деятельность учащихся – компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопровождении учителя [5, с. 9].

Проект для учащегося начальных классов – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, где есть цель и задача, сформулированные самими учащимися, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет определенное прикладное значение и, что важно, интересен и значим для самих открывателей [6, с. 38]. При организации проектной деятельности существенно изменяется роль педагога. Он – «демократичный руководитель, консультант, помощник, тьютор,

старший товарищ; соответственно, ученик выполняет роль активного участника, организатора собственной деятельности, создателя, творца» [5, с. 8].

В целом в проектной деятельности младших школьников можно выделить несколько этапов. Если проект групповой, то необходимо распределить учащихся по группам, определить цели и задачи, охарактеризовать роль каждого члена группы. Затем на протяжении определенного времени ведется работа над проектом, под руководством педагога готовится презентация созданных в ходе реализации проекта материалов, продуктов, творческих работ и др. Завершает цикл работы над проектом анализ проделанного, самооценка результатов учащимися, оценка, обобщение реализации проекта учителем.

Учащиеся приобретают и совершенствуют читательские и общеучебные умения, связанные с применением знаний о литературных произведениях и их авторах, усвоенных на уроках, для решения жизненных проблем, работа с различными источниками информации, представление информации в разных формах, творческое преобразование информации и др. При этом происходит стимулирование самостоятельной познавательной деятельности детей, формирование личностных качеств, расширение читательского кругозора и круга интересов.

Особенность проектной деятельности заключается в том, что учащиеся могут сами выбрать для изучения проблему, которая их интересует, способы ее решения и источники информации. Они знакомятся с большим количеством информации, определяют наиболее подходящие источники. Учащиеся могут найти сведения об авторах изученных произведений (что вдохновило автора на создание произведения, кому оно посвящено и др.), составить альбом, презентацию. Работа может проходить в парах или группах, что развивает у учащихся коммуникативные способности.

Темы проектов на уроках литературного чтения достаточно разнообразны. Учащимся начальных классов можно предложить на доступном уровне исследовать образы персонажей в народных сказках, особенности загадок, некоторые страницы творчества писателей, историю возникновения печатных и электронных книг, провести сравнение характеров персонажей художественных произведений, их речевых характеристик, найти отличия между сказками и мультипликационными фильмами, созданными по мотивам прочитанного, и др.

Как уже отмечалось, проектная деятельность развивает у учащихся большое количество умений: определение проблемы, нахождение и анализ большого объема разноплановой информации, комбинирование её, работа с разными литературными источниками, составление рекомендательных списков книг, взаимодействие с другими учащимися, умение выслушать и понять точку зрения собеседника, выразить личное отношение к прочитанному и др. Это доказывает, что проектная деятельность может быть эффективной на уроках литературного чтения, способствовать формированию читательской самостоятельности, необходимой в повседневной жизни.

Благодаря проектной деятельности, формируется читательская компетентность, помогающая младшему школьнику осознать себя грамотным читателем, способным к использованию читательской деятельности для своего самообразования. Грамотный читатель обладает потребностью в постоянном чтении книг, владеет техникой чтения, приёмами работы с текстом, точнее формулирует мысли, свободнее пишет, лучше владеет речью, пониманием прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг, умением их самостоятельно выбрать и оценить, лучше вступает в обсуждение и литературно-творческую деятельность.

Таким образом, в процессе проектной деятельности на уроках литературного чтения происходит развитие читательской самостоятельности учащихся, которая, в свою очередь тесно связана с совершенствованием читательских умений, повышением мотивации к получению новых знаний, стимулированием интереса к изучению предмета, развитием коммуникативных и творческих способностей учащихся, формированием функциональной грамотности.

По словам известного исследователя в области литературного чтения Г.М. Первой, школа должна сохранить законы, закономерности, принципы, этапы и методы формирования читателя на начальном этапе обучения, чтобы «талантливый читатель» родился в первом десятилетии жизни, ибо «все начинается с детства», в том числе чтение хороших книг [7, с. 21]. Разработка и реализация проектов на уроках литературного чтения будет способствовать развитию у учащихся начальных классов навыков и умений, необходимых для формирования и совершенствования читательской самостоятельности.

Список цитированных источников:

1. Ланин, Б.А. Современная литература в школе XXI века / Б.А. Ланин // Проблемы современного образования. – М.: МПГУ, 2010. – № 5. – С. 55–60.
2. Учебные программы по учебному предмету «Литературное чтение». IV класс // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3801-iv-klass.html>. – Дата доступа: 27.08.2022.
3. Светловская, Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников (Теоретико-экспериментальное исследование) / Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
4. Светловская, Н.Н. Методика внеклассного чтения: книга для учителя / Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1991 – 206 с.
5. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
6. Кучкуба, Е.Б. Проект – одна из форм организации внеклассной работы по чтению / Е.Б. Кучкуба // Нач. шк. – 2013. – № 1. – С. 38–43.
7. Первова, Г.М. Законы формирования круга детского чтения / Г.М. Первова // Нач. шк. – 2015. – № 1. – С.17–21.

МУСИЕНКО ДАРЬЯ НЕСТЕРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПРИРОДЫ

Сложно переоценить воспитательные возможности природы. Окружающая среда оказывает благотворное влияние на все слои населения и все возрасты, а особенно на детей. У каждого воспитателя, вне зависимости от методов, концепций и программ, используемых им, должна быть цель – научить детей обращаться с природой бережно, охранять её, заботиться, любить и ценить. Основываясь на полученных знаниях, у детей будут развиваться такие качества, как любознательность, активность, экологическая просвещённость, умение бережно обращаться со всем живым, умение логически мыслить и делать выводы [1, с. 37].

Проблемами важности экологического образования детей дошкольного возраста занимались Е.И. Золотова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, И.А. Хайдурова и др. Однако вопросы экологического образования старших дошкольников средствами природы недостаточно освещены, и этим объясняется актуальность нашего исследования. Целью данной статьи является выявление эффективных форм и методов работы с детьми старшего дошкольного возраста по их экологическому образованию.

Контактируя с природой в процессе взросления, ребёнок сталкивается с различными её явлениями в разные времена года: и весной, когда цветут сады, и зимой, когда лежит снег, и летом, и осенью, наблюдая разноцветный листопад. Наблюдая за данными явлениями, у ребёнка формируется представление о природе, формируются логические взаимосвязи, развиваются слух, внимание, концентрация, дошкольник учится воспринимать форму, цвет, звуки, развивает ориентировку в пространстве. Всё это является хорошим вспомогательным материалом педагога для развития личности ребёнка.

Воспитание экологической образованности обеспечивается во всех возрастах, но в старшем дошкольном возрасте его задачами являются [3, с. 188]:

- развитие интереса к скрытым свойствам и качествам объектов и явлений природы; жизненным проявлениям растений и животных; растениям и животным разных природных сообществ и природно-климатических зон;
- формирование умения выделять общие свойства объектов и явлений природы; устанавливать связи и зависимости между объектами и явлениями природы; определять и удовлетворять потребности растений и животных; умения правильного взаимодействия с миром природы, бережного использования природных ресурсов;
- воспитание нравственного, эмоционально-положительного и эстетического отношения к природе; ответственности за состояние природы ближайшего окружения.

Если говорить о задачах для воспитателя, который знакомит детей с природой, то, прежде всего, система знаний должна ориентироваться на объектах и явлениях, их свойствах и качествах. Знания формируются на уровне представлений, в которых должны отражаться значимые связи и отношения. Одной из основополагающих задач для воспитателя является формирование любви к природе.

Работу по ознакомлению с природой необходимо вести в той последовательности, в которой возникают сезонные явления, расставляя акценты на сезонных природных особенностях.

Для правильного восприятия детьми природных явлений, надо направлять обучающий процесс в нужное русло, направлять внимание детей. Без должного сближения детей и природы, без правильного, обширного использования её в педагогической работе, решение задач всестороннего развития ребёнка (умственного, эстетического, нравственного, трудового и физического воспитания) становится затруднительно.

В ходе исследования мы провели эксперимент, целью которого стало выявление эффективных форм работы по экологическому образованию старших дошкольников в процессе ознакомления с природой.

Исследование было проведено на базе ГУО «Ясли-сад № 65 г. Витебска» в старшей группе № 12 «Добрые сердца» с детьми 5–6 лет. В нём приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5 девочек и 5 мальчиков). В качестве оборудования были использованы картинки с изображением осенней природы. Беседа включала 6 вопросов и имела определённые критерии оценки. По такому же принципу выполнялось задание по определению уровня знаний о навыках ухода за объектами природы.

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была разработана беседа «Времена года», составлялась по материалам О.Ф. Горбаченко

[3, с. 156]. Мы провели её индивидуально с каждым ребёнком с целью определения уровня знаний о временах года и их характерных особенностях.

В результате констатирующего этапа эксперимента были получены следующие данные (табл. 1)

Таблица 1 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

№	Воспитанник	Балл	Уровень
1	Анастасия А.	9	Средний
2	Илья А.	7	Низкий
3	Артём Б.	9	Средний
4	Данила Г.	9	Средний
5	Егор З.	8,5	Средний
6	Алиса Д.	9	Средний
7	Михаил Г.	10,5	Высокий
8	Софи И.	8,5	Средний
9	Регина И.	6,5	Низкий
10	Вероника К.	10	Высокий

Таким образом, у 20% детей (2 человека) был выявлен высокий уровень, у 60% (6 человек) средний уровень, у 20% (2 человека) низкий уровень.

Результаты первого этапа показывают необходимость проведения дополнительной работы с детьми по повышению уровня их экологической образованности, в частности, работы по теоретическому и практическому ознакомлению с природой.

С этой целью в ходе второго (формирующего) этапа эксперимента нами были проведены экскурсии («Деревья детского сада», «Осенняя природа», «Поздняя осень»), ряд игр («Идём мы по тропинке», «Деревья, ветер, птицы», «Загадки и отгадки»), беседы («Осенние деревья», «Природа осенью»).

В ходе экскурсий особое внимание было уделено характерным особенностям осенней поры, правилам ухода за растениями в осенний период.

После завершения формирующего этапа мы провели повторную диагностику с воспитанниками, в результате которой получили следующие результаты (табл. 2)

Таблица 2 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования

№	Воспитанник	Констатирующий этап	Контрольный этап	Итоговый уровень
1	Анастасия А.	9	10	Высокий
2	Илья А.	7	8.5	Средний
3	Артём Б.	9	9.5	Средний
4	Данила Г.	9	10.5	Высокий
5	Егор З.	8.5	8.5	Средний
6	Алиса Д.	9	10	Высокий
7	Михаил Г.	10.5	10	Высокий
8	Софи И.	8.5	9.5	Средний
9	Регина И.	6.5	8.5	Средний
10	Вероника К.	10	10	Высокий

По результатам исследования, 5 дошкольников осталось на прежнем уровне экологической воспитанности, с низкого на средний перешло два ребёнка, а со среднего на высокий – 3 дошкольника. Это позволяет сделать вывод о продуктивности выполненной нами работы, о правильном выборе ряда эффективных форм экологического образования детей старшего дошкольного возраста.

Экологическое образование важно, так как формирует базовые компоненты личности, которые в дальнейшем помогут формировать правильное взаимодействие человека с природой. Его реализация в учреждении дошкольного образования возможна с использованием эффективных форм и методов работы: прогулки, экскурсии, подвижные игры, беседу, рассказ педагога.

Список цитированных источников:

1. Егоренков, Л.И. Диагностика экологической воспитанности детей дошкольного возраста / Л.И. Егоренков // Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. – М.: АРКТИ, 2001. – 128 с.
2. Аксенова, З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников / З.Ф. Аксенова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
3. Николаева, С.Н. О возможностях народной педагогики в экологическом воспитании детей / С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 42–46.

ПАНОВА ИРИНА АНДРЕЕВНА

Российская Федерация, Псков, Псковский государственный университет

МИР ДЕТСТВА В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В настоящее время, когда возросла роль межкультурной коммуникации в связи с интенсивным развитием и расширением международных деловых, экономических и личных контактов людей, в научных исследованиях все чаще поднимаются вопросы, затрагивающие проблемы обучения иностранных граждан. В частности, есть множество трудов, посвященных обучению русскому языку иностранных студентов. Однако по-прежнему актуальным остается лингвострановедческий аспект преподавания РКИ (русского языка как иностранного).

Первое упоминание лингвострановедения встречается в 1969–1971 гг. в трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1]. Лингвострановедение представляет собой относительно новое научно-методическое направление, возникшее на стыке лингводидактики и языкознания, предполагающее изучение «аспектов общенациональной культуры, находящихся свое выражение в языке» [2, с. 60]. Оно дает целостную систему представлений о национальных обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка и позволяет извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители.

Говоря о соотношении лингвострановедения и страноведения, стоит сразу отметить, что эти научно-методические направления, ориентированные на иноязычный контингент

обучающихся, призваны «восполнить отсутствие и обеспечить получение новых необходимых знаний о географии, природе, населении, истории, хозяйстве, культуре России как страны изучаемого языка» [3, с. 243]. В российских вузах эта задача решается на подготовительном факультете в рамках специальной учебной дисциплины «Страноведение». Чаще всего при ее изучении иностранные студенты проходят такие темы как: общие сведения о России, Россия на карте мира, географическое положение России, экономика России, национально-религиозный состав населения России, наука России, культура России, основы истории России и др. В процессе обучения используются профессионально разработанные учебники и учебные пособия в качестве источников страноведческой информации.

Помимо дисциплины «Страноведение» информацию о стране изучаемого языка, в данном случае – о России, студенты получают и на уроке русского языка, где источником страноведческой и лингвострановедческой информации также является учебник.

Проблема создания качественного учебника по русскому языку для иностранных учащихся всегда остро стояла перед методической наукой. Уже начиная с 70-80-х годов XX века, многие известные исследователи указывали на важность создания оптимального учебника. Хотя в последнее время и появилось большое разнообразие современных средств обучения, таких как интернет-ресурсы, мультимедийные комплексы, мобильные приложения, печатный учебник не перестает оставаться наиважнейшим и основным средством обучения. Именно поэтому, разрабатывая учебник для инофонов, педагоги-составители учитывают тот факт, что русский язык привлекает все большее внимание как транслятор истории, обычаев, культуры народов России и уделяют особое внимание включаемым в учебник лингвострановедческим сведениям.

При этом, обращаясь к зарубежным изданиям, нельзя с точностью гарантировать, что наполняемость учебников и учебных комплексов по РКИ лингвострановедческой информацией будет на должном уровне. В связи с этим наша цель – проанализировать учебный комплекс по РКИ для китайской средней школы и при необходимости предложить направления оптимизации лингвострановедческой работы.

На протяжении многих лет между Россией и Китаем осуществляется экономическое, политическое, культурное, научное и образовательное сотрудничество не только на межгосударственном уровне, но и на уровне регионов. Изучение русского языка в Китае приобретает особую значимость. Он преподается не только в высших учебных заведениях, но и в школах, где особенно важен учет фактора адресата – возраста, интересов, уровня владения языком, общего кру-гозора обучающихся.

С учетом этих параметров должны разрабатываться и учебники РКИ при обязательном наличии страноведческих текстов и профессионально разработанных систем упражнений к ним. Если подробно в этом ключе рассматривать период детства, то стоит отметить, что для современных школьников предметом внимания становится дружба, быт, учеба, досуг, путешествия. Материалы на данные темы, размещенные в учебнике РКИ, показывают жизнь российских сверстников иностранным обучающимся.

Рассматривая учебный комплекс по русскому языку для китайских школьников 7–9 классов, разработанный Дин Шу [4], можно отметить, что этот учебник в трех частях направлен на формирование у учащихся основ вторичной коммуникативной компетенции, презентацию им современной разговорной русской речи.

Первая часть учебного комплекса содержит 18 уроков. Книга предназначена для начального этапа изучения языка, поэтому включает в себя большое количество материала, помогающего учащимся познакомиться с буквами русского алфавита и отработать навыки чтения. Этим объясняется небольшое количество лингвострановедческих сведений в данном учебнике. Только в уроке 14 под названием «Где ты живешь?» из письма девочки Маши можно узнать о ее родном городе – Москве, о Красной площади и Большом театре [4, ч. 1, с. 161]. Полученная информация не имеет подкрепления в виде иллюстративного материала и не разъясняется дополнительно.

В первой части учебного комплекса можно заметить также портреты П.И. Чайковского, А.С. Пушкина и И.Е. Репина [4, ч. 1, с. 222]. Автор дает короткую справку о том, кем являются эти выдающиеся личности. Отсутствует информация об их жизни и созданных ими произведениях искусства.

Вторая часть учебного комплекса разработана для проведения 14 уроков. Начиная с 4-го урока, количество лингвострановедческой информации постепенно возрастает. Так, первоначально

школьники знакомятся со старинным русским городом Костромой на реке Волге [4, ч. 2, с. 74]. Затем их вниманию представляется небольшой текст об А.П. Чехове, из которого они узнают об увлечениях писателя, о том, что он был врачом. Затем происходит знакомство с русской песней «Пусть всегда будет солнце». Ребята читают отрывок из книги Корнея Чуковского «От двух до пяти», узнают историю создания песни.

Особое внимание во второй части учебника отводится русской кухне. Здесь дается информация о русских блюдах, которые употребляются на завтрак, обед и ужин (суп с мясом, суп с капустой, суп с рисом, пельмени с разной начинкой, молоко с сахаром, чай с молоком, мороженое с шоколадом) [4, ч. 2, с. 154–156]. Школьникам предлагается текст о том, как ребята из разных стран лепят пельмени. Автор показывает, что в русской и китайской культурах можно найти общие традиции (кулинарные и семейные), ведь и китайские, и российские дети помогают родителям готовить популярное в обеих странах блюдо [4, ч. 2, с. 155].

Обращаясь к теме космоса, можно отметить, что без внимания не остается первый космонавт СССР и мира, ставший символом развития советской космонавтики и науки в целом, Юрий Гагарин. Он упоминается в тексте под названием «Музей космонавтики»: по сюжету один из учеников узнает на фотографии рядом с космонавтом своего дедушку [4, ч. 2, с. 174–175].

Актуальной для обсуждения остается и тема праздников. В учебнике можно увидеть поздравительные открытки к Новому году, дню рождения, Дню учителя, Дню матери [4, ч. 2, с. 237]. Китайским школьникам разъясняется, что самым любимым праздником детей в России является Новый год. В это время у российских школьников каникулы. Они не ходят в школу, а посещают театры, музеи и концерты, готовят подарки, поздравляют друг друга с праздником, желают друг другу здоровья, счастья и всего хорошего [4, ч. 2, с. 251].

Что касается достопримечательных мест России, то для ознакомления учащимся дается информация об Арбате, где недавно гуляли российские школьники. Ребята узнают, что Арбат – это старая красивая московская улица, на которой есть музеи, театры, летние кафе, магазины и рестораны [4, ч. 2, с. 270]. К этим сведениям прилагается иллюстративный материал.

Очень важная страноведческая информация, позволяющая понять особенности климата России, содержится в тексте «Погода в Москве» [4, ч. 2, с. 213]. Он повествует о том, какая температура воздуха бывает в столице России в разные времена года, какие осадки выпадают в городе в определенных месяцах.

В третьей части учебного комплекса содержится 14 уроков. Здесь продолжает осуществляться знакомство с Россией, появляется информация о новых городах и достопримечательностях. Так, китайские школьники узнают о Санкт-Петербурге, в котором находятся Площадь Декабристов, Зимний дворец, Эрмитаж, Русский музей, о Сочи, о Кремле, Красной площади, Историческом музее, Третьяковской галерее в Москве [4, ч. 3, с. 73, 74, 109, 140].

В основном последняя часть учебника выстроена таким образом, чтобы обсудить с учащимися досуг и выбор профессии. Страноведческой в этом случае является информация о хобби российских детей. В учебнике представлены письма от девочек Лены и Наташи, которые играют в шахматы и катаются на лыжах [4, ч. 3, с. 93, 96]. Встречаются и другие персонажи со своими увлечениями. Автор отмечает, что русские люди летом любят отдыхать на природе, ездят на дачу. Однако «дача» упоминается только как небольшой домик, обычно недалеко от города [4, ч. 3, с. 185]. Таким образом, здесь требуется лингвострановедческий комментарий преподавателя, рассказывающий об отдыхе на даче, столь популярном у россиян.

Говоря о профессиях, стоит отметить наличие текста по С. Баруздину, в котором рассказывается о семье Тани Токаревой [4, ч. 3, с. 57]. В тексте описаны трагические события, которые позволяют понять, что мама девочки погибла, работая геологом на Кавказе. Автором показан тяжелый труд геологов и переживания ребенка в связи с потерей близкого человека, но в качестве комментария была бы уместной информация о том, где расположен Северо-Кавказский федеральный округ, почему он имеет такое название.

Познавательным и страноведческим материалом является также выдержка из журнала «Пионер» на тему «Как найти больше свободного времени?» [4, ч. 3, с. 118–119]. В ней упоминается российский педагог В.А. Сухомлинский, который высказывает свое мнение об организации режима дня школьников. Здесь же рассказывается о том, как проводит свой день ученик Юра [4, ч. 3, с. 122].

Затрагивая тему дружбы, следует отметить, что для ее репрезентации автор использует письма российских детей о лучших друзьях и предлагает для чтения небольшой рассказ по Э. Успенскому «Федор и его друзья» [4, ч. 3, с. 205, 219–221].

Повторно рассматриваемая тема праздников уже включает в себя вопросы, связанные с выбором подарков. Впервые говорится о Дне знаний, который празднуют в России 1 сентября [4, ч. 3, с. 265]. Однако информации страноведческого характера предоставлено мало.

Таким образом, обобщая сказанное выше, подчеркнем, что русский язык, выступающий средством общения и инструментом для понимания культуры, традиций, обычаев России, продолжает оставаться популярным за рубежом. Не стала исключением и китайская аудитория, в которой процесс изучения русского языка начинается со школьной скамьи.

Анализ учебного комплекса по русскому языку для китайской средней школы показал, что учебники Дин Шу являются достаточно информативными в лингвострановедческом плане. В них содержится информация, которая позволяет иностранным учащимся узнать о городах России, известных личностях, праздниках России, русской кухне, увлечениях и досуге российских школьников. То есть, в учебном комплексе лингвострановедческий материал представлен довольно широко. Особенно ценным является то, что лингвострановедческий аспект реализуется через лексическое и текстовое отображение мира детства – интересов, увлечений, занятий российских школьников. Однако при введении лингвострановедческой информации для лучшего ее усвоения следует разработать больше коммуникативных заданий, где эта информация актуализировалась бы в монологических высказываниях и диалогах. Также стоит задуматься об обновлении и дополнении иллюстративного материала.

Список цитированных источников:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Ужова, О.А. Лингвострановедение, концепция «культурной грамотности» и словарь / О.А. Ужова // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С. 59–66.
3. Кастелина, И.П. Курс «Страноведение» в системе учебной подготовки иностранных слушателей / И.П. Кастелина, М.Н. Купчина // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. – М.: ООО «Издательство Ипполитова», 2017. – С. 242–251.
4. Дин, Шу. Русский язык. Учебник для 7–9 классов. Ч. 1–3 / Шу Дин. – Пекин: Издательство народного образования, 2014. (丁曙. 俄语. 七八九级. 全套三册. 北京. 人民教育出版社, 2014).

ПОЛЕЩУК МИЛАНА ВИТАЛЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА

Сложное и многоплановое педагогическое явление представляет собой дидактическая игра: она является и формой обучения, и игровым методом, и самостоятельной игровой деятельностью, и, что очень важно, средством воспитания личности ребёнка.

Дидактические игры оказывают огромное влияние на умственное развитие ребёнка, так как в них дети решают различные задачи, которые требуют мозговой активности. Именно через игры в дошкольном возрасте детям легче воспринимать и запоминать материал, потому что им интересно участвовать в процессе.

В.А. Сухомлинский, советский педагог, подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [1, с. 50]. К.Д. Ушинский считал игру свободной деятельностью ребёнка, и отмечая, что она вносит в развитие ребёнка такой вклад, который не может сравниться ни с чем другим [2, с. 44].

Оценивая дидактическую игру и ее роль в системе обучения А.П. Усова отмечала: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка вносят занимательность» [3, с. 41]. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались многими исследователями: Л.С. Выготским, Р.С. Буре, А.Н. Леонтьевым, Н.А. Аникеевой, Н.Я. Михайленко, Г.П. Щедровицким,

Д.Б. Элькониным и др. Отечественные и зарубежные ученые отмечают важность использования игровых технологий в обучении дошкольников. Однако публикаций о влиянии игры на умственное развитие дошкольников недостаточно, что и подтверждает актуальность нашего исследования. Соответственно, целью статьи является уточнение влияния дидактических игр на умственное развитие ребенка-дошкольника.

Было проведено исследование, которое проходило в три этапа. На первом (констатирующем) этапе эксперимента в работе с детьми (24 человека: 15 девочек, 9 мальчиков, старшая группа). Мы выбрали методики «Нелепицы», «Лесенка».

Методика «Нелепицы» направлена на выявление особенностей познавательной деятельности ребенка и позволяет определить детей с выраженными нарушениями познавательной деятельности.

Цель: определить детей с выраженными нарушениями умственной деятельности. Результаты исследования методики представлены в таблице 1.

В результате исследования было выявлено что:

1 уровень умственного развития у 4 детей;

2 уровень умственного развития у 7 детей;

3 уровень умственного развития у 9 детей;

4 уровень умственного развития у 4 детей.

Таблица 1 – Уровни, выявленные у детей в ходе первой методики

Воспитанник	Возраст ребёнка	Уровень
Паша Б.	5 лет	2 уровень
Полина В.	5 лет	3 уровень
Маша Г.	6 лет	3 уровень
Вика Е.	5 лет	4 уровень
Диана К.	7 лет	1 уровень
Ваня К.	6 лет	3 уровень
Миша К.	5 лет	1 уровень
Алина Л.	6 лет	3 уровень
София Л.	6 лет	3 уровень
Алёна М.	7 лет	4 уровень
Алиса М.	7 лет	3 уровень
Никита Р.	5 лет	2 уровень
Ангелина С.	5 лет	4 уровень
Катя С.	6 лет	4 уровень
Тихон С.	6 лет	2 уровень
Даша С.	7 лет	1 уровень
Максим С.	5 лет	2 уровень
Настя С.	6 лет	1 уровень
Тимур Т.	5 лет	3 уровень
Арина Т.	6 лет	2 уровень
Рома Ц.	5 лет	3 уровень
Софи Ш.	6 лет	3 уровень
Даша Ш.	7 лет	2 уровень
Марат Б.	7 лет	2 уровень

Результаты использования первой методики позволяли увидеть, что в группе преобладают второй и третий уровни умственного развития. Второй уровень развития означает что, ситуация оценивается правильно, но уровень организованности, самостоятельности в работе недостаточен. Третий уровень – ребёнок оценить правильно и обобщенно ситуацию сам не может.

Методика «Лесенка». Задание направлено на выявление уровня развития конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу.

Оборудование: двадцать плоских палочек одного цвета, экран.

Ход исследования: ребенку показывают, как построить лесенку из десяти палочек и просят его запомнить. Затем взрослый закрывает лесенку экраном и предлагает ребенку сделать такую

же по памяти. Если у него отмечаются затруднения, то задание предлагают выполнить по образцу. В тех случаях, когда ребенок не справляется с заданием, проводится обучение.

Взрослый строит лесенку, обращая внимание ребенка на то, как он это делает, затем ребенок должен построить такую же лесенку самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения по памяти, по образцу, после обучения - по показу.

Использование методики «Лесенка» выявило нам следующие результаты (табл. 2)

Таблица 2 – Результаты, полученные детьми в ходе второй методики

Воспитанник	Возраст ребёнка	Полученный балл
Паша Б.	5 лет	2 балла
Полина В.	5 лет	4 балла
Маша Г.	6 лет	2 балла
Вика Е.	5 лет	4 балла
Диана К.	7 лет	1 балл
Ваня К.	6 лет	2 балла
Миша К.	5 лет	3 балла
Алина Л.	6 лет	4 балла
София Л.	6 лет	2 балла
Алёна М.	7 лет	1 балл
Алиса М.	7 лет	3 балла
Никита Р.	5 лет	1 балл
Ангелина С.	5 лет	2 балла
Катя С.	6 лет	4 балла
Тихон С.	6 лет	2 балла
Даша С.	7 лет	3 балла
Максим С.	5 лет	2 балла
Настя С.	6 лет	4 балла
Тимур Т.	5 лет	2 балла
Арина Т.	6 лет	1 балл
Рома Ц.	5 лет	3 балла
Софи Ш.	6 лет	2 балла
Даша Ш.	7 лет	2 балла
Марат Б.	7 лет	1 балл

Анализ результатов исследования по методике «Лесенка» выявил следующее:

- 4 балла (высокий уровень) у 4 детей;
- 3 балла (средний уровень) у 5 детей;
- 2 балла (низкий уровень) у 10 детей;
- 1 балл (очень низкий уровень) у 5 детей.

Приведенные данные позволили сделать вывод о том, что уровень развития конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу у большинства детей данной группы находится на низком уровне.

После применения нами обеих методик был сделан вывод о том, что в старшей группе преобладает низкий уровень умственного развития детей. Для повышения данного уровня было принято решение провести дидактические игры «Пятый лишний», «Найди сходства и различия», «Найди пару» с дошкольниками в ходе формирующего этапа эксперимента.

На втором (формирующем) этапе была проведена работа и с воспитателем группы, и с родителями воспитанников, по вопросам использования дидактических игр в работе с детьми.

На третьем (контрольном) этапе мы провели повторную диагностику с детьми, сравнили результаты первого и третьего этапов исследования и сделали выводы о влиянии дидактических игр на умственное развитие детей старшего дошкольного возраста. Были получены следующие сравнительные результаты (табл. 3).

Таблица 3 – Сравнительные результаты, полученные детьми в ходе второй методики

Воспитанник	Результаты			
	Уровни (по методике 1)		Баллы (по методике 2)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Паша Б.	2 уровень	2 уровень	2 балла	4 балла
Полина В.	3 уровень	1 уровень	4 балла	4 балла
Маша Г.	3 уровень	2 уровень	2 балла	3 балла
Вика Е.	4 уровень	2 уровень	4 балла	4 балла
Диана К.	1 уровень	1 уровень	1 балл	3 балл
Ваня К.	3 уровень	3 уровень	2 балла	3 балла
Миша К.	1 уровень	1 уровень	3 балла	3 балла
Алина Л.	3 уровень	3 уровень	4 балла	4 балла
София Л.	3 уровень	3 уровень	2 балла	2 балла
Алёна М.	4 уровень	2 уровень	1 балл	1 балл
Алиса М.	3 уровень	1 уровень	3 балла	3 балла
Никита Р.	2 уровень	2 уровень	1 балл	1 балл
Ангелина С.	4 уровень	3 уровень	2 балла	3 балла
Катя С.	4 уровень	1 уровень	4 балла	4 балла
Тихон С.	2 уровень	2 уровень	2 балла	4 балла
Даша С.	1 уровень	1 уровень	3 балла	4 балла
Максим С.	2 уровень	2 уровень	2 балла	2 балла
Настя С.	1 уровень	1 уровень	4 балла	4 балла
Тимур Т.	3 уровень	3 уровень	2 балла	2 балла
Арина Т.	2 уровень	1 уровень	1 балл	4 балл
Рома Ц.	3 уровень	4 уровень	3 балла	3 балла
Софи Ш.	3 уровень	3 уровень	2 балла	2 балла
Даша Ш.	2 уровень	2 уровень	2 балла	2 балла
Марат Б.	2 уровень	1 уровень	1 балл	4 балл

Сравнительный анализ данных эксперимента свидетельствует о том, что дидактические игры оказывают положительное влияние на умственное развитие ребёнка и повышает уровень его развития.

В результате исследования на контрольном этапе по методике «Нелепицы» было выявлено следующее:

- 1 уровень умственного развития – у 9 детей;
- 2 уровень умственного развития – у 8 детей;
- 3 уровень умственного развития – у 6 детей;
- 4 уровень умственного развития – у 1 ребёнка.

В результате контрольного исследования по методике «Лесенка» были получены следующие данные:

- 4 балла (высокий уровень) – у 10 детей;
- 3 балла (средний уровень) – у 7 детей;
- 2 балла (низкий уровень) – у 5 детей;
- 1 балл (очень низкий уровень) – у 2 детей.

Сравнительный анализ свидетельствует о том, что у детей старшей группы значительно поднялся уровень умственного развития, а это значит, что роль игры в умственном развитии ребёнка-дошкольника – велика, что и подтверждают результаты исследования.

На третьем, контрольном этапе, мы осуществили контрольную диагностику, по результатам которой число детей с хорошим умственным развитием значительно возросло: с 10% до 45%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра положительно влияет на умственное развитие ребёнка-дошкольника и является эффективным методом обучения детей дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
2. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948.
3. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М.: Просвещение. 1976. – 96 с.

ПАПУТНІКАВА НАСТАССЯ ДЗМІТРЫЕЎНА

Рэспубліка Беларусь, Мінск, БДПУ імя Максіма Танка

РЭАЛІЗАЦЫЯ ЛІТАРАТУРНА-ЭСТЭТЫЧНЫХ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Урок беларускай літаратуры ў пачатковай школе – гэта, несумненна, адзін з важных і не-заменных урокаў у сістэме адукацыі. Галоўнай задачай урокаў беларускай літаратуры ў пачатковай школе з’яўляецца актывізацыя пазнавальных памкненняў навучэнцаў у спасціжэнні беларускай нацыянальнай культуры, захаванні нацыянальна-культурных традыцый, развіцце вобразнага ўяўлення, маўленчай актыўнасці, здольнасці да літаратурнай творчасці на падставе ўспрынятых твораў мастацкай літаратуры [1, с. 1].

Чытанне – гэта базавы кампанент выхавання, адукацыі і развіцця культуры. Яно з’яўляецца дзейнасцю, якая фарміруе асобу, інструментам атрымання адукацыі і распаўсюджвання культуры, сведчаннем сфарміраванасці камунікатыўнай і прафесійнай кампетэнцыі спецыяліста, інструментам дасягнення поспеху чалавека ў жыцці [2, с. 2]. Выкладчыку важна мець ґрунтоўную метадычную падрыхтоўку, правільна вызначаць падыходы, формы, метады якаснага засваення і разумення вучнямі каштоўнасці беларускай літаратуры ў жыцці чалавека. Задачай выкладчыка становіцца развіваць не толькі пазнавальную сферу дзіцяці, але і садзейнічаць маральнаму, эмацыянальна каштоўнаму ўзбагачэнню асобы дзіцяці.

Настаўнік ўвесь час знаходзіцца ў пошуку эфектыўных сродкаў для лепшага засваення матэрыялу навучэнцамі на ўсіх этапах урока літаратурнага чытання: этапе падрыхтоўкі да ўспрымання мастацкага твора, на этапе яго чытання і аналізу, на этапе паўторнага чытання твора і фармулявання галоўнай думкі тэксту. Але ў сучасных умовах жыцця і наяўнасці розных сацыяльных фактараў нават прафесіяналу бывае цяжка зацікавіць сучасных навучэнцаў чытаннем кніг.

Літаратурная адукацыя, безумоўна, павінна быць накіравана на эмацыянальна-пачуццёвую сферу навучэнцаў, яе развіццё і ўзбагачэнне. Эмоцыі, якія ў жыцці дзіця атрымлівае праз зносіны з настаўнікамі, сябрамі, роднымі – гэта толькі адзін бок разглядаемага пытання. Задача настаўніка – паказаць эмацыянальныя багаце літаратуры. Без спецыяльнай падрыхтоўкі не кожны вучань здолее паўнаватасна адчуць эмоцыі чытача і аўтара паэтычнага твора, прыгажосць эпітэтаў, метафар, фразеалагізмаў, афарызмаў.

Добрымі “памочнікамі” ў пошуку эфектыўных сродкаў літаратурнай адукацыі могуць стаць розныя віды мастацтва – рэалізацыя міжпрадметных сувязяў на ўроках беларускага літаратурнага чытання. Міжпрадметныя сувязі – гэта ўзаемадзеянне паміж зместам асобных вучэбных прадметаў, дзякуючы чаму дасягаецца ўнутранае адзінства адукацыйных праграм [3, с. 7]. У дадзеным артыкуле мы разгледзім рэалізацыю міжпрадметных сувязяў паміж літаратурай, выяўленчым і музычным мастацтвам на ўроках літаратурнага чытання.

Выяўленчае мастацтва, а канкрэтна жывапіс, можа выкарыстоўвацца практычна на ўсіх этапах урока літаратурнага чытання. Пры адпаведных метадычных умовах эфектыўнасць можа быць дасягнута на этапах падрыхтоўкі да першаснага ўспрымання матэрыяла твора, этапе аналізу і другаснага сінтэзу. Гэта стымулюе дзіця да развіцця яго творчых здольнасцяў і ажыццяўляе працу над эмацыянальнай сферай дзіцяці. У якасці творчых заданняў навучэнцам можна прапанаваць выказаць уласныя думкі і эмоцыі пасля чытання твора на паперы ў выглядзе малюнка, прадставіць сюжэт ва ўласных фарбах, стварыць дыяфілім і інш.

Наглядным прыкладам для дзяцей могуць паслужыць рэпрадукцыі сусветна вядомых карцін да літаратурных твораў як замежных, так і беларускіх мастакоў. Напрыклад, вывучаючы вершы па порах года, выдатным адлюстраваннем пейзажаў будуць служыць карціны

беларускага жывапісца Вітольда Каэтанавіча Бялыніцкага-Бірулі. Цікавымі прыкладамі побыту беларускага народа будуць з’яўляцца і прадметы дэкаратыўна-прыкладнога мастацтва. Іх вывучэнне дапаможа пры чытанні фальклорных твораў: казак, легенд, паданняў. Працэс ўспрымання ў такім выпадку з’яўляецца не толькі простым прыёмам інфармацыі, але і актыўнай дзейнасцю. Ён стварае карціну навакольнай рэчаіснасці. Успрыманне пры чытанні літаратуры мае такія ж якасці, як ўспрыманне пры судотыку з творамі любога віду мастацтва – гэта цэласнасць, творчы характар і актыўнасць.

Значную дапамогу ў падрыхтоўцы да ўрока беларускай літаратуры прапануюць і творы музычнага мастацтва. Дадзены спосаб можа быць карысным на ўсіх этапах падрыхтоўкі да чытання. Музыкальны кампазіцыі можна выкарыстоўваць як для “ўвядзення” вучняў у тэму ўрока, так і ў плыні чытання і аналізу літаратурнага твора.

Многія класічныя творы адлюстроўваюць сутнасць таго ці іншага тэксту, але не варта забываць пра кампазіцыі сучасных аўтараў. Адзначым, што некаторыя з такіх музычных твораў могуць быць напісаны спецыяльна пад той ці іншы тэкст. Адпаведна, цікавымі напрамкамі дзейнасці могуць быць чытанне верша, затым – яго аналіз, а пасля – слуханне песні, словы якой былі пакладзены на музыку. Дзякуючы такой паслядоўнасці працы дзіця яшчэ ярчэй зможа прааналізаваць вобразныя сродкі. Гэта дапаможа настаўніку заўважыць у сваіх навучэнцаў новыя грані асобы, пункты гледжання, творчы патэнцыял, які можа быць схаваным пры звыклым, “сухім” і часам нецікавым чытанні тэкстаў.

Пры чытанні вершаў можа таксама выкарыстоўвацца прыём “чытанне пад музыку”. Пры такой дзейнасці працуюць практычна ўсе органы пачуццяў (слых, зрок і інш.), выпрацоўваюцца маўленчыя навыкі, выразнасць чытання. Адпаведна мысленне дзіцяці засвойвае і злучае ў свядомасці больш вобразаў, паняццяў з дапамогай вобразных сродкаў. Гэта з’яўляецца выдатнай трэніроўкай для мозга і яго творчай актыўнасці. Такім чынам настаўнік спрыяе рознабаковаму развіццю дзіцяці. Навучэнцы сучаснага свету растуць у эпоху гаджэтаў, што можа выклікаць недахоп эмацыянальнага і культурнага досведу. Пошук слоў-апісанняў, метафар спрыяе развіццю слоўнікавага запасу, эмацыянальнаму насычэнню пад час чытання.

Чытанне верша на памяць пад музыку ў час праверкі дамашняга задання дазваляе дзіцяці лягчэй засяродзіцца і ўспомніць тэкст, таму што на ўроку пры аналізе тэксту і адначасовым праслухоўванні музычнай кампазіцыі навучэнец уявіў пэўныя вобразы, якія несумненна запамінаюцца. Такім чынам музыка і літаратура могуць спрыяць развіццю памяці.

У сучасным свеце важна разумець, што чалавек з багатымі маральнымі каштоўнасцямі, падмацаванымі эмоцыямі – гэта той чалавек, які лёгка адрозніць дабро ад зла, ветлівасць ад фанабэрыстасці, праўду ад хлусні. Гэта і ёсць задача сучаснай літаратурнай адукацыі – праз традыцыйную і медыйную адукацыю даць навучэнцам ґрунтоўныя веды пра навакольны свет сродкамі кнігі, выхоўваць маральныя каштоўнасці асобы.

Медыяадукацыя ў сучасным свеце разглядаецца як працэс развіцця асобы з дапамогай і на матэрыяле сродкаў масавай камунікацыі (медыя) з мэтай фарміравання культуры зносін з медыя, творчых, камунікатыўных здольнасцяў, крытычнага мыслення, уменняў паўнаважнага ўспрымання, інтэрпрэтацыі, аналізу і ацэнкі медыятэксту, навучання розных формаў самавыяўлення пры дапамозе медыятэхнікі. Медыяпісьменнасць дапамагае чалавеку актыўна выкарыстоўваць магчымасці інфармацыйнага поля тэлебачання, радыё, відэа, кінематографа, прэсы, інтэрнэту, дапамагае яму лепш зразумець мову медыякультуры [2, с. 2].

Сучасных дзяцей, безумоўна, цікавіць мультыплікацыя. Таму выдатным сродкам павышэння інтарэсу вучняў да літаратурных твораў можа стаць прагляд і аналіз мультфільма, створанага паводле твораў дзіцячай літаратуры, у тым ліку – вядомых дзецям казак з падручнікаў і хрэстаматый. Мноства мультфільмаў выпускае кінастудыя “Беларусьфільм”. З поспехам на ўроках беларускай літаратуры можа выкарыстоўваць мультфільм “Лагодны воўк”, 2018 г. (рэж. Наталля Дарвіна) па матывах казкі беларускай пісьменніцы Алены Масла. Пасля чытання казкі дзецям будзе цікава паглядзець увасабленне персанажаў твора мультыплікатарамі, зразумець творчы погляд на экранізацыю.

Добрым спосабам дапамагчы дзецям навучыцца разумець вершы будзе прагляд “мультвершаў” на беларускіх ютуб-каналах. Прадстаўніком такога выгляду экранізацый з’яўляецца Андрэй Скурко. Мультвершы дапамагаюць дзецям зразумець, што літаратура і завучванне вершаў напамінаць – гэта не сумна, а вельмі цікава. Важна даць навучэнцам адчуць сувязь паміж эмацыянальным і пазнавальным аспектамі літаратурнага твора.

Такім чынам, можна з упэўненнасцю казаць аб тым, што міжпрадметныя сувязі на ўроках беларускага літаратурнага чытання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі маюць вельмі высокую метадычную вартасць, дапамагаюць зрабіць урокі літаратурнага чытання больш цікавымі для вучняў, умацняюць матывацыю да чытання кніг. Выкарыстанне магчымасцяў іншых вучэбных прадметаў у пачатковай школе, такіх як, жывапіс, скульптура, дэкаратыўнае мастацтва (уроки выяўленчага мастацтва), музычныя творы розных жанраў (уроки музыкі), адукацыя з дапамогай сучасных медыятэхналогій – усё гэта выдатныя магчымасці і “памочнікі” у літаратурнай сферы адукацыі. Пры гэтым фарміруюцца чытацкія ўменні вучняў, раскрываецца творчы патэнцыял маленькіх чытачоў, адбываецца ўзбагачэнне пазнавальнай, маральнай і эмацыянальнай сферы асобы, што дае магчымасць адзначыць эфектыўнасць міжпрадметных сувязяў на ўроках беларускай літаратуры.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Учебные программы по учебным предметам. II класс “Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)” // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3799-ii-klass.html>. – Дата доступа: 30.08.2022.
2. Ковалевская, Н.И. Влияние медиасреды на формирование читательской грамотности подростков / Н.И. Ковалевская, Л.И. Петрова; Бел. гос. технол. ун-т. – М., 2018. – 7 с.
3. Ляшук, В.Я. Міжпрадметныя сувязі ў выкладанні беларускай мовы і літаратуры / В.Я. Ляшук, Г.М. Малажай. – Мінск: Народная асвета, 1992. – 126 с.

РАЛОВЕЦ ГЕРМАН АНДРЕЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

На современном этапе развития общества наличие познавательного интереса требуется во всех сферах жизнедеятельности. Это говорит о том, что он является одной из главных характеристик успешного человека. Именно поэтому одной из ключевых задач современного образования становится развитие познавательного интереса. Школа призвана обеспечить обучающемуся успешность в учебной деятельности, его личностное развитие. Формирование устойчивого познавательного интереса обучающихся относится к одной из центральных проблем современной школы.

Познавательный интерес, будучи одним из видов интереса вообще, характеризуется особым познавательным отношением, окрашенным интеллектуальной эмоцией, и непосредственным мотивом, идущим от самой деятельности. С точки зрения научной значимости познавательный интерес является важным фактором совершенствования процесса обучения и одновременно показателем его эффективности и результативности, так как он стимулирует познавательную активность, самостоятельность, творческий подход к овладению материалом, побуждает к самообразованию.

Сегодня обществу нужны люди самостоятельные, умеющие принимать нестандартные решения. Эти качества формируются в школьном возрасте. Но сегодня остро стоит проблема утраты желания обучающихся учиться. Одна из основных причин этого нежелания кроется в потере интереса к самим знаниям и к формам их получения. Однако успешность зависит от правильного подхода к обучающимся и выборе современных средств, приёмов и методов, в том числе и авторских.

Таким образом, проблема формирования познавательного интереса у обучающихся актуальна в настоящее время для построения учебного процесса. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания раскрывает возможности для развития познавательного интереса.

В современных реалиях необходимо заинтересовать обучающегося учебным предметом, вызывая у него интерес, стимулируя активизацию познавательной деятельности. То есть, познавательный интерес укрепляется благодаря повышению активности обучающихся в процессе обучения.

Целью исследования является изучение теоретических аспектов процесса формирования познавательного интереса обучающихся.

В условиях, когда социальные преобразования в нашей стране ориентированы на развитие всесторонне развитой личности и построение современного государства, формирование познавательного интереса обучающихся приобретает особую актуальность.

К.Д. Ушинский писал, что следует развивать в ребёнке желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания; дать ученику средство извлечь полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного обучения [1, с. 27].

В соответствии с особенностями методологических оснований, использовались методы: теоретические (накопление и обработка теоретического материала путём анализа литературных источников по данной теме, аналогия, моделирование, причинно-следственный анализ полученных данных); эмпирические (прямое и косвенное наблюдение, исследовательская беседа); статистические (обработка полученных в ходе исследования результатов и другие).

Смыслообразующим компонентом понятия «познавательный интерес» является понятие «интерес».

Интерес – положительно окрашенный эмоциональный процесс, связанный с потребностью узнать что-то новое об определённом объекте, повышенным вниманием к нему [2, с. 38].

Интерес как важнейший показатель общественной жизни и её качественная характеристика отражает особенности развития общества и отдельных индивидов. Он выступает как сложное и многогранное явление и может исследоваться в различных аспектах и проявлениях. Одной из таких производных подсистемы и является познавательный интерес.

Проблема определения сущности познавательного интереса заключается в различном её толковании, что, прежде всего, связано с авторскими подходами, рассматривающими данный феномен.

Имея различные мировоззренческие позиции, Н.Г. Морозова, И.Ф. Харламов, Г.И. Щукина и другие занимались исследованиями в области познавательного интереса обучающихся.

В рамках работы нами были рассмотрены различные подходы учёных к изучению понятия «познавательный интерес».

Одно из определений данного понятия предложила Н.Г. Морозова: «познавательный интерес – это активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру» [3, с. 6].

И.Ф. Харламов понимает под понятием «познавательный интерес» «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер» [4, с. 35].

С точки зрения Г.И. Щукиной, познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращённая к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [5, с. 14].

Таким образом, можно констатировать, что для большинства авторов такое явление как «познавательный интерес» – это активная избирательная направленность личности к окружающему миру.

Проведя анализ авторских трактовок определения, можно заметить, что авторы определяют познавательный интерес с различных позиций, не противореча друг другу, подчёркивая разные грани феномена. В большинстве познавательный интерес связывают с преобладанием положительных эмоций к деятельности, с потребностью познать предметы и явления окружающего мира.

В результате анализа литературы по проблеме были выявлены следующие особенности познавательного интереса:

- он выражается в стремлении человека узнать новое о качествах, свойствах предметов и явлений, найти между ними связи;
- между уровнем развития познавательного интереса и приобретением человеком знаний существует взаимосвязь (во-первых, благодаря познавательному интересу у обучающегося расширяется кругозор, во-вторых, этот процесс невозможен без приобретения новых знаний, которые являются фундаментом развития познавательного интереса);
- познавательный интерес активизирует различные психические процессы: восприятие, внимание, память, воображение (это отражается на способах приобретения, хранения, использования обучающимся знаний);

– чем обширнее кругозор обучающегося, тем более развит у него познавательный интерес, так как условием его возникновения является связь между имеющимся опытом и вновь приобретёнными знаниями.

Проанализировав различные точки зрения учёных, можно отметить, что познавательный интерес отражает избирательную направленность обучающегося, обращённую не только к познанию самого предмета.

В современных исследованиях представлены также различные компоненты структуры познавательного интереса. Так, Г.И. Щукина рассматривает следующие содержательные компоненты познавательного интереса:

- эмоциональный (характеризуется положительным отношением к деятельности и проявляющийся при взаимодействии с другим человеком);
- интеллектуальный (связан с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации));
- регулятивный (отражает устремления, целенаправленность, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем);
- творческий (выражается в переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию, проявлением способности к оригинальной мыслительной деятельности)

Можно констатировать, что формирование познавательного интереса обучающихся на сегодняшний день в рамках изучения учебных предметов оказывает колоссальное влияние на повышение интереса как к учебному процессу, так и способствует расширению мировоззренческих взглядов обучающихся. Очевидно, что такой результат возможен лишь при реализации следующих условий:

- выбора наиболее эффективной стратегии формирования познавательного интереса обучающихся, которая будет ориентирована именно на продвижение конкурентных преимуществ учебного предмета;
- формирование целевой аудитории познавательного интереса (обучающихся);
- проведения активной коммуникационной политики позиционирования;
- полноценного финансирования мероприятий по формированию познавательного интереса обучающихся.

Следует отметить, что познавательный интерес при любом подходе направлен на конкретный результат. Однако направленность на конкретный результат задаёт лишь начальное направление движению мыслительного процесса обучающихся. Познавательный интерес, в первую очередь, есть потребность в движении к результату, в самом процессе познания.

Настоящий познавательный интерес как составная часть учебной деятельности возникает лишь тогда, когда обучающийся имеет определённые знания, умения и навыки, когда им осознаны лично-значимые цели, а также психологическая готовность к труду и уверенность в результате. В таком случае, познавательный интерес будет характеризоваться как готовность к активной деятельности, которая приносит удовлетворённость.

Таким образом, познавательный интерес обучающихся является очень сложной системой. Это обусловлено тем, что нет единого подхода к пониманию понятия «познавательный интерес». Но после изучения и анализа различных подходов мы можем сделать вывод, что познавательный интерес – это уровень, характер и содержание нравственных, правовых, политических, эстетических и иных знаний и навыков человека, помогающих ему осознать свои возможности и определить своё место и роль в решении задач, стоящих перед ним для становления себя как личности. Познавательный интерес обучающихся находится в прямой и непосредственной зависимости от повседневного поведения человека в обществе.

Список цитированных источников:

1. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский; ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2. Проблемы русской школы. – 439 с.
2. Кушнер, Н.В. Обществоведение. 9–11 классы: термины и персоналии / Н.В. Кушнер, Е.А. Полейко, И.П. Бернат. – Минск: Аверсэв, 2022. – 192 с.: ил.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н.Г. Морозова // Педагогика и психология. – 1979. – № 2. – С. 5–46.
4. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юрист, 2007. – 198 с.
5. Щукина, Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения: учебник для вузов / Г.И. Щукина. – М.: Учпедгиз, 1962. – 342 с.

ТИХАНСКАЯ КСЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Проблемой изучения особенностей социально-бытовой компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались Ю.Н. Кислякова, В.В. Гладкая, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Х.С. Замский, С.А. Качанова, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.П. Гриханов, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, Т.А. Власова и др.

В настоящее время вопрос о роли социально-бытовой компетенции в обучении и развитии учащихся с интеллектуальной недостаточностью приобретает особо важное значение в связи с трудностью в их подготовке к практической деятельности [2]. Исходя из этого нами было проведено экспериментальное исследование по изучению уровня сформированности социально-бытовой компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования – изучение уровня сформированности социально-бытовой компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» во 2 «Б», 6 «Б», 9 «Б» классах второго отделения. Целью проведённой экспериментальной работы является выявление степени сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовых навыков посредством методики, разработанной Г.Г. Зак, в условиях второго отделения вспомогательной школы [1].

Методика состоит из трёх блоков.

Первый блок – изучение знаний учащихся о себе и о предметах окружающего мира (табл. 1).

Таблица 1 – Задания первого блока методики

Тема	Предъявляемое задание
1 Части тела	Покажи, где руки, ноги, пальцы, нос, рот, уши, глаза (части тела).
2 Одежда и обувь	Покажи, где майка, брюки, ботинки (виды одежды)
3 Посуда	Покажи, где чашка, ложка, тарелка, салфетка (столовые приборы)
4 Мебель	Покажи, где стол, стул, шкаф (мебель)
5 Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	Покажи, где мыло, полотенце, унитаз.

Критерии оценивания:

- соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями;
- не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями.

Авторский вариант методики не подразумевает количественного оценивания результатов выполнения учащимися данного блока заданий. Поэтому, в целях достижения единообразия оценки результатов диагностического обследования, мы внедрили количественные оценки: сопоставление каждого предмета с наименованием оценивается в 1 балл, отсутствие соотнесения предметов с их наименованиями оценивается в 0 баллов.

Общее количество предъявляемых заданий – 20, в соответствии с этим, каждый ребёнок способен набрать от 0 до 20 балла за выполнение диагностических проб данного блока.

Второй блок – изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики).

Для изучения двигательной сферы (мелкой моторики) обследовались умения учеников застёгивать и расстёгивать «липучки», молнии, пуговицы.

Ученику предлагается на специальном полотне, которое лежит перед ним на столе, застегнуть и расстегнуть сначала «липучки», потом молнии, затем пуговицы.

Критерии оценивания:

- понимание инструкции и выполнение задания в соответствии с инструкцией;

– уровень самостоятельности выполнения задания (самостоятельно или с помощью педагога, после демонстрации или в ходе подражания, выполнение «рука в руке»);

– владение двигательным навыком.

Выполнение заданий оценивалось по трёхбалльной шкале:

0 – ученик инструкции не понимает, в задании не ориентируется, самостоятельно задание не выполняет, двигательный навык не сформирован;

1 – ученик инструкцию понимает, ориентируется в задании, но не достигает цели (двигательный навык не сформирован, однако он знает о предназначении предметов), или двигательные навыки слабо сформированы, ребёнок выполняет действия только с помощью взрослого («рука в руке»);

2 – ученик инструкцию понимает, ориентируется в задании, задание выполняет самостоятельно, без помощи взрослого, владеет двигательными навыками.

Третий блок – изучение сформированности социально-бытовых навыков.

Здесь использовался метод наблюдения за повседневной жизнью с фиксированием данных о владении учащимися доступными для них простейшими социально-бытовыми действиями.

Любая деятельность осуществляется на базе умений и навыков. Поэтому в основу нашего исследования положена методика обследования социально-бытовых навыков, которые являются доступными для усвоения учениками с интеллектуальной недостаточностью и имеют простейший характер. Оцениваются три группы навыков (табл. 2).

Таблица 2 – Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка

Группы социально-бытовых навыков	Перечень фиксируемых социально-бытовых навыков
1. Навыки приёма пищи	сесть за стол
	пользоваться ложкой
	пользоваться чашкой
	вытирать рот салфеткой
	убирать за собой посуду и задвигать стул
2. Навыки удовлетворения естественных потребностей	проситься в туалет
	сидеть на унитазе
	ходить в унитаз
	открывать кран с водой
	брать мыло и намыливать руки, и тереть их друг о друга
	смывать мыло
	закрывать кран
	вытирать руки полотенцем
3. Навыки пользования одеждой и обувью	надевать брюки
	надевать футболку
	надевать куртку
	застёгивать молнию на куртке
	надевать ботинки
	снимать брюки
	снимать футболку
	снимать куртку
	расстегивать молнию на куртке
	снимать ботинки
убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	

Критерии оценивания: состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьировалось от 0 до 5.

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым.

1 балл – навык отсутствует, но при этом ребёнок сотрудничает со взрослым или пытается с ним сотрудничать для демонстрации того или иного умения, т. е. выполняет действия, незначительно облегчающие уход за ним. Например, при кормлении сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава.

2 балла – ребёнок сотрудничает со взрослым, реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию.

3 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого, или ребёнок надевает одежду, а взрослый её поправляет).

4 балла – навык у ребёнка сформирован, но пользуется им ребёнок в зависимости от ситуации, т. е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык.

5 баллов – навык сформирован. Самостоятельное выполнение навыка без напоминания в любой ситуации.

Всего учащиеся могут набрать 137 баллов по трем блокам.

На основе анализа полученных данных в соответствии с описанными выше критериями оценки были выделены следующие уровни сформированности социально-бытовых навыков:

I уровень – социально-бытовые навыки полностью сформированы. Учащиеся в помощи взрослого не нуждаются и самостоятельно выполняют все операции по блокам «навыков приёма пищи», «навыков удовлетворения естественных потребностей», «навыков пользования одеждой и обувью»;

II уровень – социально-бытовые навыки частично сформированы. Ученики выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.);

III уровень – социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого). Учащиеся, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребёнок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить бельё);

IV уровень – социально-бытовые навыки формируются. Ученики нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым, реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию;

V уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят как ученики, которые при выполнении навыка со взрослым не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и учащиеся, которые пытаются сотрудничать со взрослым при выполнении того или иного навыка, т. е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за собой.

В исследовании приняли участие 15 учеников II отделения ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», из них: 5 учащихся 2 «Б» класса, 5 учащихся 6 «Б» класса, 5 учащихся 9 «Б» класса.

Рассмотрим результаты обследования уровня сформированности социально-бытовых навыков учащихся 2 по первому диагностическому блоку.

Суммарные значения у всех детей 2 «Б» класса находятся на низком уровне (4–5 баллов из 20 возможных), что свидетельствует о несформированности способностей соотносить предметы с их названиями. Каждый из учеников совершал ошибки: при предъявлении задания на показ рта показывали язык, сильно высунув его изо рта; не могли показать уши и глаза; вместо пальцев показывали руки; при выполнении задания на соотнесение предметов посуды и мебели с их

названиями не дифференцированы понятия «чашка» и «тарелка», «стол» и «стул»; при выполнении заданий на соотнесение одежды с названиями не могли показать «майку», показывали либо «брюки», либо «ботинки»; учащиеся 2 «Б» класса правильно определяли, где находится «туалет», но не показывали «мыло» и «полотенце».

Суммарные значения учащихся 6 «Б» класса. ниже среднего (7–8 баллов из 20). Это свидетельствует о низком уровне сформированности способности соотносить предметы с их названиями.

Каждый из учеников совершал типичные ошибки, как и учащиеся 2 «Б» класса. Однако практически каждый учащийся правильно соотнёс предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями (такие, как «туалет» и «мыло», но не показывали «полотенце»).

Суммарные значения у всех учащихся 9 «Б» класса всё также не достигают максимальной отметки и находятся на среднем уровне (10–11 баллов из 20). Однако ошибок они совершают не много – по сравнению с учащимися 2 «Б» и 6 «Б» классами.

Абсолютная правильность всех ответов сопровождала процесс выполнения участниками исследования заданий на соотнесение предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями: все учащиеся правильно показали «туалет», «мыло» и «полотенце». Однако ученики всё также не могли показать майку, путали брюки и ботинки; не показывали нос и глаза; путали «стол» и «стул», «чашка» и «тарелка».

В процессе выполнения заданий второго блока обнаружилась недостаточная сформированность у детей навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц.

Учащиеся 2 «Б» недостаточно осознают предназначение пуговиц и молний и не до конца понимают, чего от них требуют, их двигательные навыки сформированы плохо: при застегивании и расстёгивании молнии учащимися класса необходима помощь взрослого по соединению и разъединению самого механизма, соединяющего две части молнии; в процессе застёгивания и расстёгивания пуговиц наблюдается недостаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы в петлю во время застёгивания и полного вытаскивания пуговицы из петли во время расстёгивания. При диагностике сформированности данной категории навыков все учащиеся получили по 0 баллов.

Учащиеся 6 «Б» и 9 «Б» классов справлялись с заданием лучше, выполняли инструкции без помощи взрослого. Они старались застегнуть и расстегнуть пуговицы и молнии самостоятельно, однако получалось у них не очень хорошо, что говорит о невысоком уровне развития данной категории навыков. Все ученики 6 «Б» и 9 «Б» классов получили по 1 баллу.

Рассмотрим результаты третьего блока диагностики учащихся 2 «Б» класса, 6 «Б» класса и 9 «Б» класса. Максимальное количество баллов данного блока 115. 137.

Учащиеся 2 «Б» класса набрали 31–36 баллов из 115 возможных, что составляет 24% от числа всех возможных баллов. Учащиеся 6 «Б» 62–67 баллов (47%), учащиеся 9 «Б» 80–89 баллов (60% от общего количества баллов).

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод о том, что социально-бытовые навыки развиты в небольшой степени.

Учащиеся 2 «Б» класса нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым. Реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию. Следовательно, сформированность данной категории навыков находится на IV уровне.

У учеников 6 «Б» класса реализация навыков происходит при незначительной помощи взрослого: педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого. Некоторые операции учащиеся могут выполнить самостоятельно, однако при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия – сформированность социально-бытовых навыков на III уровне.

При обследовании учащихся 9 «Б» класса мы выявили II и III уровни сформированности социально-бытовых навыков: 3 из 5 учеников выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослого (II уровень); 2 из 5 учеников, как и учащиеся 6 «Б» класса, нуждаются в помощи взрослого при выполнении отдельных действий, а также могут выполнять отдельные действия самостоятельно (III уровень).

Как видно, ни один из учащихся 2 «Б», 6 «Б» и 9 «Б» классов не владеет I уровнем сформированности социально-бытовых навыков. Более того, данная категория навыков находится на II уровне лишь у 20% обследуемых учеников, что составляет пятую часть числа всех испытуемых. На III уровне находятся навыки 46% учеников – меньшая половина всех учащихся. 34% составляют ученики 2 «Б» класса, чьи умения и навыки соответствуют IV уровню сформированности и находятся на стадии формирования.

Заключение. Таким образом, в результате проведённого исследования при разделении обследуемых по уровням овладения ими социально-бытовыми умениями мы увидели, что у большей части учащихся данная категория навыков сформирована на III уровне. Также необходимо сказать о том, что ни один из испытуемых не продемонстрировал навыки, соответствующие I и V уровням.

Список использованных источников:

1 Зак, Г.Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 52–59.

2 Качанова, С.А. Формирование социально-бытовой компетенции как условие успешной социализации обучающихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью / С. А. Качанова // Новая наука: гипотезы, взгляды и факты: сб. науч. тр. / под общ. ред. С.В. Кузьмина. – Казань, 2017. – С. 164–168.

3 Тиханская, К.А. Подходы к формированию социально-бытовой компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебно-воспитательном процессе / К.А. Тиханская // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – Вып. 13. – С. 233–236.

УСОВА СНЕЖАНА ЕВГЕНЬЕВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем специального образования в Республике Беларусь считается проблема развития диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Анализ специальной литературы показал, что диалог для ребенка – это «первая школа освоения речи, школа общения», он сопровождает и пронизывает всю свою жизнь, все отношения, он, по сути является основой социализации и личностного развития. Именно благодаря диалогу дети с интеллектуальной недостаточностью осваивают родной язык, обогащают свой словарный запас; получают необходимую информацию.

Первоначальным определением диалоговой речи является раскрытие её характеристик в контексте коммуникации, как одной из форм этой деятельности. Наименьшей единицей диалоговой речи является диалоговое единство, состоящее из реплики стимула и реплики-реакции. Одной из важнейших характеристик диалоговой речи является ситуативность. Диалогическая речь имеет свою специфичность (особенности, структура, типы, типы), что отличает её от других типов связной речи. Цель данной статьи – раскрыть особенности развития диалогической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы.

Диалогическая речь учащихся младших классов вспомогательной школы неполноценна в различных направлениях: дети с огромным трудом вступают в разговор со сверстниками, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, не выражают заинтересованности в получении информации.

Учащимся младших классов вспомогательной школы характерны быстрая истощаемость мотивов общения, неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, кратковременность контакта или полное его отсутствие, частые и неоднократные повторы фраз и их частей, смысловые пропуски, нарушение логической последовательности изложения информации, лексико-грамматические нарушения и сложности продуцирования внеситуативного диалога.

Как показывает анализ научно-методической литературы в центре научного внимания всегда стоит диалог. В отечественной науке по детской речи теоретическую базу составляют работы таких учёных как Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Гвоздева, И.Н. Горелова, Б.М. Гриншпуна, Н.И. Жинкина, А.В. Запорожца, И.А. Зимней, Р.Е. Левиной, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.К. Орфинской, Е.Н. Тихеевой, Р.М. Фрумкиной, М.Е. Хватцева, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина и др.

С 1920-х годов ведётся всестороннее изучение диалога как формы существования языка, когда в работах М.М. Бахтина, В.В. Виноградовой, В.Н. Волошиновой, Е.Д. Поливановой, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского была заложена теоретическая основа для всех следующих исследований.

Одним из первых исследователей диалога в лингвистике является Л.В. Щерба, именно он характеризовал диалог как «цепочку реплик». Также Л.П. Якубинский отметил взаимосвязь реплик. Он утверждал, что их «сплоченность» обеспечивает слаженность диалога. Кроме того, из совокупности всех элементов диалога извлекается полная и полная информация, включающая в себя экстралингвистические факторы: паузы, жесты, мимику, интонацию и особенности его хода. Л.П. Якубинский также указывал на особую связь между диалогом и монологом, «крайними» случаями, которые связаны целым спектром промежуточных форм.

В литературе отмечается, что построить монологичное высказывание гораздо проще, чем участвовать в диалоге. Условия диалога таковы, что отражение замечаний и вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие детей с особыми потребностями в диалоге требует сложных навыков: слушать и правильно понимать мысль, следить за правильностью языковой формы, выраженной собеседником; формулировать в ответ свое собственное мнение, правильно и легко выражать его с помощью языка; поддерживать определенный эмоциональный тонус. Очень важен и такой фактор, без которого будет очень сложно выстроить диалог – это взаимопонимание. Взаимопонимание в процессе общения относится к единству обозначения объектов и явлений, воспринимающих и говорящих [1].

Таким образом, диалог «цепочка реплик», который строится в соответствии с законами логики, грамматическими нормами и условиями коммуникации (актуальность, ясность, доступность к восприятию коммуникаторов), имеет определенные ориентиры, соответствующие параметры которых должны учитываться при развитии навыков диалога. Так, при подготовке учеников вспомогательной школы необходимо научить их умению задавать вопросы и отвечать на них «в полной мере», последовательно обосновывать свою точку зрения. Также необходимо обратить внимание на словесные и невербальные средства построения диалога, воспитание речевого этикета как значительной части культуры диалога. Понятие «речь», А.Р. Лурия, было раскрыто как система целых высказываний (синтагм), при этом процесс её генерации «проходит» 5 этапов: первый этап считается мотивом; второй этап – проектирование; третье – внутренняя речь – «механизм, превращающий внутренние субъективные значения в систему внешних расширенных речевых значений»; четвёртый – формирование глубоко-синтаксической структуры; пятый – внешнее речевое высказывание. А.Р. Лурия считал, что в процессах генерации и восприятия речи «мысль использует языковые коды», а слово представляет собой сложную систему кодирования, реализующую функции обозначения, анализа и обобщения.

На основании опыта исследователей в этой области можно сделать вывод, что ответ на высказывания проще для учеников вспомогательной школы, как по содержанию, так и по лексическому и грамматическому оформлению. На начальном этапе обучающего диалога дети с интеллектуальной недостаточностью сначала осваивают подготовленную диалоговую речь, которая характеризуется опорой на память и различные ассоциации, на многочисленные формальные (в основном словесные) опоры. Этот тип речи менее креативен, так как по большей части связан не только с указанным языковым материалом, но и с указанным содержанием. Использование ситуационных коммуникационных игр и упражнений, включающих три группы: модельные упражнения, конструктивные и творческие способствуют эффективности обучения диалогу [1].

Выполнение заданий по образцу (модельные упражнения) предполагает составление реплик, сходных по структуре с заданным диалоговым единством (речевыми моделями), но с заменой некоторых слов или словосочетаний. К основным методикам обучения: повторение, имитация. Этот вид работ широко используется в различных дидактических играх, когда ученикам приходится по очереди отвечать на один и тот же вопрос. Например, педагог-дефектолог раздает

каждому ученику картинки различных животных, рассказывает начало сказки и предлагает ее продолжить. Учитель начинает: «Однажды к человеку пришли животные и говорят: «Добрый человек, пожалуйста, дайте нам работу! Человек спрашивает: «А что ты умеешь делать?» Каждый ученик в классе должен ответить на этот вопрос, привязав ответ к своей картине. Ответы детей при выполнении этого задания будут иметь ту же конструкцию, но другой набор слов (пример: я, курица, могу нести яйца; Я, кошка, могу ловить мышей и т.д.).

В группу конструктивных упражнений входят: составление когерентных диалогов из реплик, указанных в беспорядке; заполнение схем диалоговых окон; редактирование реплик, содержащих речевые и смысловые ошибки. Творческие упражнения включают в себя составление диалогов по опорным словам, по сюжетной картине, построение диалогов в парах учеников по заданной ситуации. Эти упражнения служат для свободного использования речевых навыков в ситуациях, близких к естественным условиям общения. Упражнения состоят из двух частей. В первой части описываются мотивы, обстоятельства, заставляющие оратора вести диалог. Во второй части учащиеся составляют диалог, исходя из условий речевой ситуации, в которой оказались.

Предусмотрены следующие правила ведения диалога: поддержание порядка в разговоре; проявляя уважение и внимание к собеседнику, слушая собеседника, необходимо смотреть ему в глаза или в лицо; слушать собеседника, не прерывать; говорить спокойно, с умеренной громкостью, а также с доброжелательным тоном; поддерживать общую тему разговора, не отвлекаться от нее; не должен говорить с полным ртом; использование литературной лексики; построить свое высказывание таким образом, чтобы не обидеть собеседника, чтобы ему было понятно.

Развитие мыслительной деятельности учеников вспомогательной школы является ведущей предпосылкой формирования связной содержательной речи (с условием более быстрого овладения каждой из составляющих диалоговой речи). Для того чтобы составить диалог, нужно четко представить предмет речи, перейти от позиции оратора к позиции слушателя, понять, что вы слышите, соотнести содержание своих высказываний с содержанием собеседника. Для этого нужно постоянно следить за тем, как разворачивается мысль собеседника, и соотносить свою речь с речью и вопросами собеседника, уметь анализировать и устанавливать причинно-следственные связи, планировать свое высказывание. С учетом положения о связи языка и мышления обеспечивается создание внутренней семантической структуры создаваемых диалогов [2].

В научно-методической литературе наиболее популярны задачи, связанные с необходимостью исправлений и редактирования. К ним относятся: восстановление вопроса из известного ответа; редактирование реплик в соответствии с заданной образовательной и речевой ситуацией; компиляция подключенных диалоговых схем из отдельных реплик, заполнение диалоговых схем. Все задания предусматривают опору на проблемные ситуации, которые усиливают поисковую активность учащихся, повышая ее мотивационный аспект и направленность.

Для учеников вспомогательных школ овладение диалоговой речью имеет первостепенное значение – необходимое условие полноценного социального развития ребенка. Развитый диалог позволяет ребенку легко вступать в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. В развитии диалоговой речи дети с особыми потребностями достигают больших успехов в социальном благополучии, что подразумевает, что окружающие их сверстники и взрослые (прежде всего, семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также когда другие считают с ребенком особенности психофизического развития, внимательно прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда другие не только говорят сами, но и умеют слушать этого ребенка, занимая позицию тактичного собеседника.

Диалогическая речь у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей. Часто учащиеся испытывают трудности в подборе слов для выражения мысли. Очень часто они используют ситуативную речью, понятную лишь тем, кто знает обстоятельства, о которых пытаются сообщить. Чаще всего обедняют речь и делают ее непонятной замена местоимениями лица и места событий, а также учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, начиная говорить, не успевают придумать завершение фразы и заканчивают словами, не согласованными с началом. Кроме того, возникают трудности вступления в диалог из-за того, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может перейти от одного вида деятельности к другому: от «говорения» к «слушанию», и наоборот. Осложняют подобные переходы свойственные детям с интеллектуальной недостаточностью инертность нервных процессов и замедленные реакции

на воздействия. Наконец, диалог требует, чтобы каждый из участвующих в нем приспособивал содержание своих высказываний к высказываниям собеседника.

Ребенку с интеллектуальной недостаточностью необходимо постоянно следить за выстраиванием мысли собеседника и привязывать свою речь к его вопросам или репликам. Данная задача для детей с интеллектуальной недостаточностью очень сложна.

Таким образом, речевая деятельность в целом и диалоговые её формы в частности очень сложный процесс, а именно сложный своей многогранностью и долгими поэтапными способами формирования. Данный процесс проходит этап формирования плана действия, в дальнейшем используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить полученный результат с созданным планом и внести в действие исправление для достижения планируемого результата. Несмотря на сложность этого процесса базовые его навыки и основные умения должны быть осознанно вводимы в учебно-образовательную практику на самых ранних этапах работы с младшими школьниками и методично совершенствуемы на каждом этапе школьного обучения.

Список цитированных источников:

1. Арушанова, А.Г. Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение / А.Г. Арушанова // Дошк. воспитание. – 2013. – № 5. – С. 35.

2. Трусова, Е.Ю. Влияние коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью на их социализацию / Е.Ю. Трусова, Т.С. Кухаренко // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 255–258.

ШАКУН АРИНА АНАТОЛЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург, СПбГАОУ ВО «СПБГИПСР»

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФАКТОРОВ МИКРО- И МАКРОСРЕДЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время проблема развития личности находится в центре многих смежных наук, объектом изучения которых является человек. Дефиниция «личность» имеет разнообразные трактовки более чем в ста теориях личности, при этом ни одна из них не является единой, общепризнанной и самодостаточной [11]. Сложившаяся неоднозначность свидетельствует об актуальности изучения личности как многогранного феномена психологической и социальной жизни человека. Процессы формирования, развития и социализация личности являются ключевыми вопросами педагогики, философии, анатомии и психологии. В современной психологии личность представляет собой результат процессов индивидуации человека, усвоения им норм и ценностей общества [4]. В педагогике личность трактуется как субъект деятельности, обладающий сознанием и самосознанием, способный на самостоятельную преобразующую деятельность [17].

В отечественной психологии наиболее конгруэнтный подход к развитию представлений о личности включает в себя концепции советских философов и психологов 20 века, предлагающие рассматривать личность как продукт и субъект общественных отношений, формирование которого происходит в природной и социокультурной среде [17]. Так, в концепции А.Н. Леонтьева, делается особый акцент на процесс формирования личности, который невозможен без встраивания индивида в общественные взаимоотношения [8]. Л.С. Выготский уделял особое внимание интрапсихологическим процессам, которые становятся дефицитными без интерпсихологических процессов, представляющих собой межличностное взаимодействия [9]. Именно во взаимоотношениях с окружающим миром человек включается в общественную жизнь, становится субъектом деятельности, интериоризирует культурные ценности, формируя собственную индивидуальность [17]. Таким образом, социум обуславливает возникновение и возможность самореализации личности и ее индивидуации [8].

В педагогике существует три основных направления в изучении развития личности: биологическое, социальное и биосоциальное. Не представляется возможным развести биологическое и социальное воздействие на личность по причине их комплексного влияния на всех этапах онтогенеза, поэтому отечественная педагогическая наука изучает личность в единстве ее

биологического и социального начала [13]. В настоящее время наиболее целесообразным считается целостный подход к изучению личности, делающий особый акцент на необходимости разностороннего и гармоничного развития личности [17]. Исследуя процесс развития личности с точки зрения концепции целостного подхода, необходимо более детально изучить факторы мезо-, макро- и микросреды, в которой формируется личность. Современные исследователи приходят к выводу, что основными факторами, оказывающими значимое влияние на формирование личности подростка, являются социальные институты микро- и макросреды [18].

На сегодняшний день разворачивающийся процесс мировой глобализации формирует новые системы ценностей, выражающиеся в тенденциях утраты социальных связей, вследствие чего утрачивается идентичность личности, происходит смена духовной культуры, формируется культ материальных ценностей, происходит деструкция социальных институтов [11].

Актуальность данной работы состоит в том, что микро- и макросреда, претерпевая структурные изменения под воздействием современных экономических и политических факторов, вносят весомый вклад в формирование поведения и становление личности несовершеннолетних, оказывая имплицитное и стабильное воздействие, способствуют созданию ценностных ориентаций, жизненных принципов и индивидуальных стратегий поведения современных подростков. Таким образом, в условиях современной, меняющейся внешней среды, подчас приобретающей кризисную направленность, одной из наиболее остро стоящих проблем перед современной педагогикой и психологией, является изучение современных аспектов факторов микро- и макросреды, которые оказывают влияние на формирование личности детей и подростков, а также исследование возможных взаимосвязей факторов микро- и макросреды.

Цель данной работы состоит в систематизации современных представлений о факторах микро- и макросреды, выявлении позитивных и негативных воздействий, оказывающих влияние на формирование личности несовершеннолетних.

В настоящее время возникают задачи, как в выделении основных современных средовых факторов, так и в изучении их взаимосвязей для обнаружения наиболее эффективных мер по преодолению последствий их негативных воздействий.

Для постиндустриального общества одной из приоритетных задач является воспитание подрастающего поколения. Под воспитанием в педагогике понимается организованное и целенаправленное развитие личности, при котором становится возможным раскрытие ее творческого и нравственного потенциала. Однако формирование личности невозможно представить без влияния внешней среды, включающую в себя мезо-, макро- и микросреду (рис.).



Рисунок – Совокупность факторов микро-, макро- и мезосреды, влияющие на формирование личности подростка

Семья, родственники, сверстники, образовательные учреждения и друзья составляют микросреду, в которой формируется личность подростка. К факторам макросреды относят государственные институты и социум в более широком понимании, воздействие которых осуществляется в основном через средства массовой информации, интернет, книги. Мезосреду составляют этнические особенности региона. Таким образом, на формирование личности подростков влияют группы средовых факторов, посредством которых подросток интериоризирует нормы и ценности, принятые в конкретном обществе [18].

Согласно психосоциальной концепции развития личности Э. Эриксона подростковый период онтогенеза является особой формой существования индивида между детством и взрослостью [19]. Для этого возраста характерны несформированность собственной системы ценностей, повышенная зависимость поведения от оценок и мнений ближайшего окружения, неспособность критически оценивать как свои действия, так и поступки других [10]. В плане эмоциональной сферы для подростков характерна живость и неустойчивость эмоций. Они очень чувствительны к внешнему влиянию, импульсивны и противоречивы [4].

В этот период происходит интенсивный физический рост и половое созревание несовершеннолетнего. Гетерохронность физического развития приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности и негативизму [5]. Особенностью данного этапа развития является ярко выраженное стремление к самовыражению и самоутверждению у несовершеннолетних. Для достижения этих целей они прибегают к различным способам, включая девиантное поведение [3]. Такая направленность в поведении несовершеннолетних составляет уязвимое место в формировании личности подростков.

Ключевым фактором микросреды является семья. Социологические исследования показывают, что на воспитание ребенка влияют: семья – 50%, СМИ – 30%, школа – 10%, сверстники и уличное окружение – 10% [1].

Под влиянием семьи и ближайших родственников происходит формирование будущего характера подростка. Однако помимо положительной роли семьи в формировании и укреплении образа мира подростка существуют нередкие случаи негативного воздействия семьи на формирование личности подростка, обусловленные внутренними психологическими факторами в семье и внешними социокультурными и экономическими обстоятельствами [7].

В настоящее время современное общество приобретает устойчивую тенденцию перехода к обществу интернет коммуникаций. Характерной чертой данного общества становится переход экономической, социокультурной и информационной жизни социума в интернет пространство [1; 16]. Следствием данных изменений становится формирование устойчивого интереса у подростков к современным формам взаимодействия. Таким образом, формируется значимая социальная ситуация развития подросткового периода. Для несовершеннолетних становится нормой использование сети интернет не только в учебных целях, но и в повседневной жизни [14]. Позитивными аспектами доступности интернета для подростков становится большое количество образовательных сервисов, обучающих программ, а также проектов, которые предназначены для общения людей, находящихся на большом расстоянии друг от друга. К негативным последствиям воздействия данного фактора макросреды можно отнести: снижение читательского интереса у подростков, возрастание пассивных форм времяпрепровождения, снижение интереса к основным событиям в жизни социума, в том числе и политическим. В результате этого современный подросток структурирует свою жизнь вокруг интернета, как значимого элемента общественной жизни [1]. Социальная активность подростков в киберпространстве порождает вопрос о границах нормы и аддикции. Деструктивной формой влияния данного фактора макросреды на развитие личности подростка становится возникновение и развитие интернет зависимости.

Современные исследования показали, что подростки с интернет зависимостью хуже сверстников приспосабливаются к новым условиям, обладают низкой самооценкой, склонны к низкой личностной мотивации, не могут брать на себя ответственность и уходят от проблем, что говорит о неприятии себя. У несовершеннолетних с развитой интернет аддикцией гораздо хуже развито самосознание, чем у сверстников без зависимости [14]. Среди всех видов подростковой интернет зависимости наиболее распространена геймомания и зависимость от социальных сетей [15]. Результаты современных исследований японских ученых свидетельствуют, что компьютерные игры приостанавливают развитие лобных долей мозга, отвечающих за регуляцию поведения, тренировку памяти, обучение и эмоциональное самовыражение. Американские ученые

доказывают, что есть прямая зависимость между частотой игр жестокой направленности и спокойным восприятием сцен насилия [3]. По мнению отечественных исследователей, подросток, зависимый от социальных сетей, чаще подвержен депрессиям, апатиям, жестокости по отношению к животным, родителям и сверстникам [7]. Современные исследования показали, что наличие неблагоприятных факторов микросреды влияют не только на формирование аддиктивного поведения у подростков, но и увеличивают риск формирования суицидального поведения [12].

В настоящее время на территории Российской Федерации социальные институты вводят контроль над времяпрепровождением подростков в сети интернет. Исследователи в психологии и педагогике обнаруживают наиболее эффективные педагогические приемы в профилактике интернет аддикций: спортивно-туристические мероприятия, трудовая и волонтерская деятельность, а также восстановительная медиация, анкетирование и тренинги для подростков. За рубежом, в Китае, правительством были введены жесткие меры по ограничению времени, проводимого подростками в интернет пространстве. В ряде западных стран создаются общественные организации, регулирующие правила поведения в интернет пространстве [14; 15].

Факторы микро- и макросреды, оказывающие неблагоприятное воздействие на развитие личности подростка, имеют устойчивую тенденцию сочетаться. Так, отсутствие надежных межличностных отношений у подростков, негативная эмоциональная атмосфера в семье, депривация родительской, особенно материнской, любви выступают мощным предиктором формирования интернет зависимости. Современные исследования показали, что к семейным детерминантам интернет аддикции относят патологизирующие стили воспитания, снижение директивности отца, противоречивость и непоследовательность в поведении отца и матери, семейные конфликты и предъявление чрезмерных требований ребенку, не соответствующих его возрасту [2; 6]. В связи с неустойчивой системой ценностных ориентаций у подростков развивается мотивация уйти от реальной действительности в виртуальный мир [6; 15]. Таким образом, можно сделать вывод о тенденции сочетаться современных аспектов макросреды в оказываемом негативном воздействии на формирование личности подростков.

Средства массовой информации оказывают большое влияние на подрастающее поколение, формируя его потребности, интересы, мораль и нравы. По данным социологических исследований, телевидение занимает одно из ведущих мест по силе оказываемого воспитательного воздействия на подростка после семьи и школы, являясь каналом интенсивной социализации. Согласно российским источникам, средства массовой информации имеют следующие признаки: массовость, периодичность, печать, принудительность [1].

К основным видам СМИ относят телевидение, газеты, журналы, интернет. Современной особенностью телевидения стала проблема телевизионного насилия. В большинстве сериалов, фильмов и даже в мультфильмах существует насилие, оказывающее деструктивное воздействие на психику детей и подростков.

Молодежные печатные издания часто не учитывают факт несформировавшейся психики подростков и размещают информацию, которая потенциально может оказаться пагубной для несовершеннолетних. Так, реклама, размещаемая в изданиях, часто оказывается безграмотная как в социальном, так и психологическом отношении к подросткам, пропагандирующая культ материального обогащения в ущерб духовному [10].

На сегодняшний день наиболее актуальным видом СМИ является Интернет. Одним из негативных аспектов общедоступности сети интернет является широкое распространение различной информации опасного содержания. По статистическим данным, 9 из 10 детей сталкивались с порнографией в сети, около 17% посещают запретные ресурсы, примерно 5,5% готовы претворить увиденное там в жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что познавательная, социально значимая, гуманистически окрашенная информация, в которой нуждаются современные подростки, нередко подменяется на деструктивно направленное содержание и потенциально опасные развлечения [5].

Не менее важным в формировании личности подростка является его окружение и уличная среда. Возрастающая потребность в общении со сверстниками в подростковом возрасте выходит на первый план и становится важнейшим специфическим видом межличностных взаимоотношений, выступающим важным каналом информации, который позволяет подростку открыть для себя актуальные вопросы, которые остались не изученными в семье. Общение со сверстниками активно содействует формированию «Я-концепции» подростка через возможность достижения

и поддержания высокого общественного статуса в коллективе сверстников. Подросток часто ориентируется на поступки одноклассников и друзей, чтобы сформировать собственную правильную линию поведения с субъективной точки зрения. Зачастую подросток оценивает свои поступки, сравнивая их с поведением окружающих [7]. С ними он узнает себя и других, завоевывает статус, учится взаимодействовать с людьми в различных ситуациях, формируя собственную индивидуальность. Поскольку подросток зависит от своего окружения, находясь вне общества, он испытывает страх быть изгоем. К факторам протекции можно отнести общение подростка с положительно направленной группой сверстников, которое может формировать направленность у несовершеннолетних. Таким образом, группа сверстников оказывает активное влияние на формирование системы представлений подростка о самом себе, внешнем мире и своем месте в нем.

К важнейшим факторам макросреды современные исследователи и криминалисты относят систему профилактики преступлений среди несовершеннолетних. В конце XX века субъектам профилактики преступлений был присущ постоянный, плановый характер работы с подростками. Важнейшей характеристикой правоохранительных органов прошлого века являлась их системность и структурированность, в совокупности они охватывали практически все уровни социализации несовершеннолетних. На сегодняшний день проблема профилактики преступлений среди несовершеннолетних становится наиболее остро в связи с утратой ключевых звеньев – субъектов профилактической работы с несовершеннолетними. Таким образом, профилактическая деятельность утратила системный характер. Параллельными факторами макросреды, влияющими на формирование личности несовершеннолетних, является распад системы трудоустройства подростков, отсутствие специализированной системы психологической помощи в адаптации несовершеннолетних, освободившимся из мест лишения свободы [10].

С точки зрения педагогики для гармоничного развития личности современных подростков желательно, чтобы микро и макросреда носили преобразующий, инкультурирующий и воспитательно-образовательный характер, однако, как показывает анализ, существует обширный диапазон высоковероятностных деструкций со стороны средовых факторов.

В результате исследования современной научной литературы по проблемам формирования личности подростков, можно сделать вывод, что наиболее значимым негативным фактором макросреды является интернет пространство, как основная форма коммуникации и времяпрепровождения несовершеннолетних. Выявлено, что микросреда опосредует влияние макросреды, существует сочетанность негативных факторов микросреды с потенциально опасными факторами макросреды, что усиливает деструктивное влияние последних в процессе формирования личности современных подростков. В результате у несовершеннолетних происходит постепенная утрата способности к духовному и нравственному совершенствованию.

На сегодняшний день в современной психологии и педагогике считается, что наиболее эффективной основой педагогической превенции негативных аспектов развития личности у несовершеннолетних выступает формирование поведенческих моделей как со стороны семьи, так и со стороны социальных институтов. Современные психологи приходят к выводу, что в развитии личности современных подростков необходимо уделять особое внимание превентивным мерам воспитания, способных препятствовать формированию делинквентного поведения несовершеннолетних. Для этого необходимо развивать высокий уровень правовой культуры и правосознания подростка, поддерживать благоприятную атмосферу в семье, создавать систему организации досуга, развивать автономию и формировать независимость подростка от влияния неформальной группы или отдельных лиц, популяризировать здоровый образ жизни и отказ от употребления спиртных напитков и наркотиков. Наличие у подростков социально полезных увлечений, добросовестного отношения к учебе и труду, отсутствие связей с антиобщественной средой, гармоничный стиль воспитания в семье являются ключевыми факторами, способствующими формированию у несовершеннолетних жизненной перспективы [10].

Современные исследователи констатируют, чтобы нивелировать негативные последствия воздействия микро- и макросреды, необходимо организовать процесс тесного сотрудничества семьи и школы, поскольку они являются ключевыми факторами, влияющими на формирование личности подростков. Только в тесном контакте с семьей социальный институт сможет обнаружить и развить имеющиеся ресурсы семьи для формирования гармоничной личности каждого своего воспитанника [7].

В настоящее время процесс мировой глобализации продолжает оказывать влияние на большинство стран в мире, поэтому не представляется возможным предугадать, какие факторы микро- и макросреды станут ведущими в жизни несовершеннолетних в ближайшей перспективе. На сегодняшний день представляется целесообразным продолжать и расширять исследования в данной области с целью формирования комплекса профилактических мероприятий, направленных на развитие позитивного влияния и снижение негативного воздействия факторов микро- и макросреды в жизни современных подростков, способствуя формированию и развитию человеческого капитала подрастающего поколения.

Список цитированных источников:

1. Вартамян, М.С. Влияние СМИ на развитие личности подростка / М.С. Вартамян, Х.С. Вартамян, Л.В. Дозорова // Научное сообщество студентов: материалы VII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 119–121.
2. Водяха, С.А. Психологические особенности образа родителей у подростков с интернет-аддикцией / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 491–505.
3. Высоцкая, А.Г. Интернет – аддикция как форма девиантного поведения подростка // Инновации- 2011: сб. науч. ст. / под общ. ред. Г.А. Качан. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова. – 2011. – Т. 3. – С. 184–185.
4. Городчикова, А.К. Личность старшего подростка: к постановке проблемы становления и развития // Перспективы развития науки и образования: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 2014. – Т. 13. – С. 27–29.
5. Грушина, А.А. Влияние СМИ на личность подростка / А.А. Грушина, М.В. Данилова // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 162–164 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/189/47856/>. – Дата доступа: 24.07.2022.
6. Даутова, Е.В. Взаимосвязь особенностей семейного воспитания и интернет-аддикции у подростков / Е.В. Даутова, И.Е. Байков // Вестн. соц.-гуман. образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 33–39.
7. Дувалина, О.Н. Теоретические аспекты влияния факторов микро- и макросреды на формирование личности подростка / О.Н. Дувалина, В.В. Потапова // Синергия наук. – 2018. – № 29. – С. 1909–1913.
8. Ефимова, Л.С. Понятие личности и ее формирование / Л.С. Ефимова // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. – 2012. – № 3. – С. 40–44.
9. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
10. Крылов, Н.Г. Факторы, детерминирующие делинквентное поведение несовершеннолетних и препятствующие его формированию / Н.Г. Крылов // Право. Законодательство. Личность. – 2012. – № 1. – С. 94–98.
11. Носачев, Г.Н. Личность и расстройство личности в глобальном мире / Г.Н. Носачев, И.Г. Носачев // Душевные расстройства: от понимания к коррекции и поддержке: материалы регион. науч. конф. ФГБОУ ВО Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России, ФПК и ППС, кафедра психиатрии и наркологии. – Ростов н/Д.: ООО «Экспо-Медиа», 2018. – С. 181–184.
12. Одилов, Х.К. Семейные факторы риска суицидального поведения подростков с интернет – аддикцией в условиях пандемии / Х.К. Одилов // Студенческая наука – 2021: материалы всерос. науч. форума студентов с междунар. участием: – СПб.: Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 2021. – № 4. – С. 709–710.
13. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 432 с.
14. Попова, В.В. Социальный интеллект подростка с разной выраженностью интернет-аддикции / В.В. Попова // Инициатива в науке как новая стратегия развития системы знаний. – Казань, 2019. – С. 67–73.
15. Фортова, Л.К. Педагогические условия профилактики интернет-аддикции подростков в Китае и России / Л.К. Фортова, Не Чжань, А.В. Гудкова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 1. – С. 16–17.
16. Чистяков, А.В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.06 / А.В. Чистяков; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2006. – 278 с.
17. Шехмирзова, А.М. Научные подходы к проблеме изучения личности в педагогике / А.М. Шехмирзова, С.М. Сташ // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 91–96.
18. Шуняева, В.А. Теоретические аспекты амбивалентного влияния факторов макро- и макросреды на несовершеннолетнего / В.А. Шуняева // Вестн. Тамбов. ун-та. – 2013. – № 12. – С. 504–509.
19. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Актуальным вопросом, стоящим перед образованием лиц с интеллектуальной недостаточностью, является включение данной категории детей во взаимодействие с окружающим миром. Современные социально-экономические условия требуют улучшения подготовки к самостоятельной жизни всех категорий детей, в том числе детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенность специального образования данной категории детей состоит в направленности всего образовательного процесса на социализацию. Содержание образования, как главный компонент образовательной среды, играет большую роль в решении данной проблемы.

Многое зависит от возможности ребенка открыться навстречу окружающему миру. Задача школы – помочь ученику установить связи с окружающим миром и углубить их, а также выработать необходимые в различных жизненных ситуациях социальные умения. Участие педагога заключается в том, чтобы помочь ученику действовать самостоятельно, так как это делает его менее беспомощным, более независимым в окружающей действительности. Цель обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью основам безопасности жизнедеятельности в рамках отдельного учебного предмета состоит в обобщении разрозненных сведений о безопасности в систему, позволяющую сформировать обобщенные алгоритмы действий в типичных и необычных жизненных ситуациях, которые могут быть опасными для детей. Цель исследования – определение особенностей формирования основ безопасности жизнедеятельности у учащихся вспомогательной школы.

В специальной педагогике проблемой формирования основ безопасности жизнедеятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались А. Бандура, И.Е. Валитова, В.В. Гладкая, Е.М. Калинина, Ю.Н. Кислякова, Ю.Н. Коноплева, А.Р. Малер, Н.П. Павлова и др. В научно-методической литературе работа с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью по формированию основ безопасности жизнедеятельности включает целый комплекс задач:

- 1) определение круга наиболее вероятных опасных ситуаций для ребенка в учреждении образования, дома, на улице;
- 2) реагирование на опасные и необычные ситуации;
- 3) сообщение взрослому об опасных и необычных ситуациях;
- 4) формирование способности уклоняться от опасности;
- 5) формирование определенных способов действий в опасных ситуациях, обеспечивающих сохранение здоровья и жизни ребенка;
- б) формирование осознанного отношения к собственной безопасности и безопасности окружающих.

Первую задачу решают взрослые – педагоги совместно с семьей ребенка. Наиболее вероятные опасные ситуации могут значительно отличаться у каждого ребенка. Это связано, в первую очередь, с условиями жизни и воспитания ребенка в семье. Вместе с тем, существует круг ситуаций, являющихся потенциально опасными для каждого ребенка. Вопрос обеспечения собственной безопасности является особенно острым в связи с тем, что любые объекты и ситуации, ранее не встречавшиеся ребенку, могут быть для него потенциально опасными.

Окружающий мир может быть безопасным для любого человека только в случае, если взаимодействие с ним будет подчинено определенным правилам, эффективность которых в вопросе безопасности много раз была подтверждена и проверена. Правила взаимодействия с техникой, природным окружением, другими людьми могут быть само собой разумеющимися для взрослого, но новыми и непонятными для ребенка с нарушениями интеллекта. Поэтому большая часть содержания учебной программы по основам безопасности жизнедеятельности для первого отделения вспомогательной школы (III–VI классы) предполагает формирование обобщенных способов действий (предметных, социальных, коммуникативных) и безопасного взаимодействия у учащихся в различных ситуациях. Окружающий мир может стать понятным и безопасным для детей, поэтому большое значение приобретает развитие у них практических навыков. На современном этапе целью обучения детей с интеллектуальной недостаточностью является формирование определенных

навыков и умений, необходимых для ориентировки в окружающем мире. Однако важно уделить должное внимание формированию опыта использования этих умений в различных жизненно важных ситуациях. Требуется, чтобы у ребенка сформировались определенные способы действий в той или иной жизненно важной ситуации. Необходима организация педагогического сотрудничества ребенка и взрослого в процессе обучения с опорой на жизненный опыт ребенка. Актуализация такого опыта может рассматриваться не только как возможность активизации познавательной деятельности детей, но и как средство социальной адаптации [1].

Задачами безопасной жизнедеятельности являются: идентификация опасных и угрожающих ситуаций; защита от опасности; ликвидация отрицательных последствий. Компетенция личной безопасности – способность распознавать опасные ситуации и готовность правильно действовать в данных ситуациях. Сформированность компетенции личной безопасности предполагает способность и готовность адекватно действовать в опасных ситуациях: реагировать на необычные ситуации; распознавать опасные ситуации; адекватно действовать в опасных ситуациях; принимать помощь. Способность, как один из компонентов компетенции, формируется на основе доступных ребенку способов действий. Способность в данном случае выступает как материальная составляющая компетенции. Главной целью формирования способности действовать в опасных ситуациях является овладение ребенком базовыми способами действий.

Готовность к действиям рассматривается, как мотивационный компонент компетенции. Недостаточно сформировать способы действий. Необходимо, чтобы ребенок захотел действовать в реальных жизненных ситуациях. Базой для проявления готовности является опыт действий в реальных жизненных ситуациях, а также способы действий, присвоенные ребенком на основе жизненного опыта. У ребенка формируется базовый набор способов действий – алгоритм, который будет актуален в любой опасной ситуации.

В учебной программе по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для III–VI классов первого отделения вспомогательной школы выделяют следующие разделы: личная безопасность; техногенная безопасность; безопасность на улице и в природе; социальная безопасность:

- личная безопасность у учащихся зависит от сформированности у них индивидуальных личностных качеств, способствующих сохранению здоровья и поддержанию здорового образа жизни;

- формирование основ техногенной безопасности – одна из наиболее значимых задач. В рамках этой задачи рассматриваются вопросы электробезопасности, транспортной безопасности, безопасности бытовой техники, производственного оборудования, информационной безопасности, защиты от техногенных катастроф;

- безопасность на улице и в природе актуальна в связи с тем, что почти каждая семья периодически проводит время рядом с потенциально опасными природными объектами – водоемами, лесами;

- обеспечение социальной безопасности рассматривается как возможность поддержания собственной безопасности в процессе социального взаимодействия. Данное направление реализуется в процессе формирования у учащихся нравственных качеств личности, что будет способствовать коллективной безопасности общества. Учащиеся первого отделения вспомогательной школы овладевают опытом путем вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обуславливает необходимость формирования у них умений взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять практическую деятельность и позволяет проявлять им самостоятельность во всех сферах жизнедеятельности [1].

Основная цель учебных занятий в государственном учреждении образования «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» – формирование у учащихся способности определять необычные и опасные ситуации в окружающем жизненном пространстве, готовности уклоняться от опасности. Методами обучения являются моделирование ситуаций, имитирующие игры, игровые упражнения. Основной метод – имитирующая игра, предполагающая реальные действия в смоделированной на учебном занятии ситуации. Важно моделировать разные ситуации, в зависимости от возможностей и потребностей ребенка. Каждая ситуация обыгрывается много раз с изменением условий, оборудования, действующих лиц. Главная задача моделирования ситуаций – сформировать возможность переноса алгоритма действия сначала в похожей ситуации, а потом в разных ситуациях. Для этого необходимо, чтобы действия, которыми ребенок овладел

в смоделированной ситуации на учебном или внеклассном занятии, закреплялись родителями в реальных ситуациях дома и на улице. Формирование социальной компетенции является особенно важным для обучающихся в условиях вспомогательной школы. Поэтому основным методом формирования практических умений по поддержанию собственной безопасности является метод моделирования жизненных ситуаций. Примером могут служить проезд в общественном транспорте, взаимодействие с другими пассажирами, пешеходами, работниками [2].

Потребность в безопасности может быть выражена ярче у тех детей с интеллектуальной недостаточностью, которые обучаются в условиях инклюзивного образования, так как у данной категории учащихся предполагается изначально большая самостоятельность, чем у тех, кто обучается во вспомогательной школе. Такая самостоятельность может выражаться не только в готовности учиться в большом классе разных детей, но и в выборе маршрутов прихода в школу, подборе друзей, способах проведения свободного времени и т.д. Однако базовые компетенции безопасности важно сформировать у детей для подготовки к самостоятельной жизни. Личную безопасность можно рассматривать как способность и готовность поддерживать вокруг себя безопасное жизненное пространство и адекватно действовать в опасных ситуациях. То есть данная компетенция предполагает формирование умений и способов действий, базирующихся на знании определенных физических законов, основы которых формируются у учащихся на других учебных предметах: «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», «Трудовое обучение» и др. Очень важную роль в формировании основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности играет формирование способности к переносу сформированных способов действий по поддержанию безопасности в новые ситуации и готовность самостоятельно безопасно взаимодействовать с окружающим миром. Также стоит отметить, что формирование любой жизненной компетенции детей с интеллектуальной недостаточностью невозможно без участия семьи. Перенос сформированных способов действий в специально смоделированных ситуациях на реальные жизненные ситуации у детей происходит не всегда. Для формирования обобщенных способов действий необходимо проигрывание определенного действия во всех возможных ситуациях. Формирование у ребенка с интеллектуальными нарушениями жизненных компетенций, в том числе компетенции личной безопасности, происходит во взаимодействии учреждения образования и семьи ребенка. Направления, по которым организуется данное взаимодействие, определяются педагогом после анализа условий проживания ребенка, состава и образа жизни семьи, потребности родителей в определенных видах помощи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что абсолютная безопасность недостижима даже в высокоразвитом обществе, поэтому вопрос формирования базовых компетенций безопасности у учащихся первого отделения вспомогательной школы остается актуальным. Базовые компетенции безопасности важно сформировать у детей не только с целью возможности поддержания собственной безопасности учащимся в учреждении образования, но и для подготовки к самостоятельной жизни, работе, созданию собственной семьи. Формирование компетенции личной безопасности у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности осуществляется поэтапно, от отдельных операций совместно со взрослым – к обобщенным способам действий. Формирование адекватных действий и положительные изменения поведения в опасных ситуациях способствуют обогащению жизненного опыта детей, связанного с действиями в реальных жизненных ситуациях, формированию бытовых, коммуникативных и субъектно-поведенческих способов действий в рамках обеспечения личной безопасности. Совместная работа с родителями требует индивидуализации, постоянного контроля и обратной связи от семьи. Обеспечивая совместную работу с родителями, возможно достижение результата – безопасной сопровождаемой самостоятельности ребенка в будущем.

Список цитированных источников:

1. Забелич, Д.Н. Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» во вспомогательной школе: учебно-методическое пособие / Д.Н. Забелич. – Минск: БГПУ, 2021. – 88 с.
2. Шишканова, А.В. Эмпирическое изучение социальных представлений у учащихся вспомогательной школы о безопасности жизнедеятельности / А.В. Шишканова, Т.С. Кухаренко // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 270–273.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ КОРРЕКЦИИ НА УРОКАХ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Актуальность данной темы сейчас очень велика, так как в наше прогрессивное, технократическое время IT-технологий и гаджетов резко возросло число детей с особенностями психофизического развития. И такая тенденция наблюдается в образовательном пространстве в целом: специальных детских садах и вспомогательных школах. Объективные клинические обследования не выявляют у этих детей грубой патологии и фиксируют вариант развития у нижнего порога нормативных границ. А между тем проблемы воспитания и обучаемости таких детей практически неразрешимы.

В современной научно-методической литературе на сегодняшний день описаны нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития. Они могут наглядно продемонстрировать разнообразные патогенетические церебральные механизмы детской психологической дизадаптации. Соответственно только их своевременное и системное психолого-педагогическое сопровождение приводит к наиболее адекватному и индивидуализированному пути преодоления имеющихся трудностей, т.е. своевременной профилактике. Цель статьи – раскрыть научно-методические особенности использования сенсомоторной коррекции на уроках во вспомогательной школе.

Проанализировав ряд источников, в сложившейся актуальной ситуации в современной действительности оптимальным является системный подход к коррекции и абилитации психического развития ребенка. В данном подходе когнитивные и двигательные методы должны применяться в комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния и переходить к динамическому результату. Для дифференциально-диагностической работы и коррекции различных типов онтогенеза необходимым представляется внедрение комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка. И фундаментом этого является метод замещающего онтогенеза. Составляющими этой единой технологии являются нейропсихологическая диагностика и прогнозирование. А также профилактика, коррекция и абилитация процессов развития в норме, субнорме, патологии и т.д.

В работе с детьми с особенностями психофизического развития используют метод замещающего онтогенеза (МЗО). Под ним понимается комплексная нейропсихологическая технология, этот метод еще называется психомоторная или нейропсихологическая коррекция, также используются термины «сенсомоторная коррекция», «двигательная коррекция».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что сенсомоторная коррекция воздействует на механизм возникновения отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование центральной нервной системы в целом, повысить продуктивность протекания психических процессов.

Применение данного метода улучшает у ребенка внимание, память, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снимает гипер- или гипотонус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Чаще всего под сенсомоторной коррекцией понимается комплекс коррекционно-развивающих упражнений, и воздействий на тело ребёнка, позволяющий развить проблемные, отстающие функции головного мозга, которые выявлены в процессе обследования, динамического наблюдения.

На сегодняшний день один из эффективных методов помощи детям, помогающий преодолеть: снижение общей работоспособности, повышенную утомляемость, рассеянность; нарушение мыслительной деятельности; снижение функции внимания и памяти; несформированность пространственных представлений; недостаточность саморегуляции и контроля является сенсомоторная коррекция. Восстановление баланса между сенсорной и моторной сферой, а также развитие обеих сфер является основным результатом сенсомоторной коррекции.

Сенсомоторная коррекция через двигательные и игровые упражнения решает следующие задачи:

- ребенок учится чувствовать своё тело и пространство вокруг.
- развивается зрительно-моторная координация (глаз-рука, способность точно направлять движение – важно при письме, и не только).

- формируется правильное взаимодействие рук и ног.
- развивается слуховое и зрительное внимание.
- ребенок учится последовательно выполнять действия, разбивая его на ряд задач, и другие важные вещи.

Основополагающее данного подхода заключается в аксиоме: что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Так как он является базовым для дальнейшего развития ВПФ. Объективно в начале коррекционного процесса лучше отдать предпочтение именно двигательным методам. Так как они создают некоторый потенциал для будущей коррекционной работы. Затем активизируют, восстанавливают и выстраивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности [1].

Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении ребенком чтением, письмом, математическими знаниями. Затем наблюдается последующее включение когнитивной коррекции. В свою очередь, когнитивная коррекция содержит телесно-ориентированные методы. А данные методы должны происходить с учетом динамики индивидуальной или групповой работы специалиста. Самая эффективная на сегодняшний день, исходя из имеющегося многолетнего опыта нейропсихологическая коррекция А.В. Семенович, которая включает в себя три части:

- первая, посвящена основным нейропсихологическим закономерностям психолого-педагогического сопровождения процессов развития. Метод замещающего онтогенеза представлен как базовая технология нейропсихологической коррекции, абилитации и профилактики в дошкольном возрасте;

- вторая, содержит описание иерархически организованной трехуровневой системы комплексной нейропсихологической коррекции и абилитации отклоняющегося развития у ребенка-дошкольника. Так, методы 1 уровня направлены на элиминацию дефекта и функциональную активизацию подкорковых образований головного мозга. А это в свою очередь создает основу для оптимального статуса подкорково-корковых интеграций, меж- и внутриполушарных взаимодействий и их динамических перестроек, т.е. декомпенсации одного другим.

Методы 2 уровня направлены на стабилизацию межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушарий, т.е. единовременное развитие обоих полушарий. Методы 3 уровня – на формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга. А это в свою очередь приводит в онтогенезе к закреплению контролирующей роли произвольной саморегуляции над всеми иными составляющими психики. А это, собственно, и является целью и результатом нормального течения онтогенеза.

- третья, представлена рядом дидактических разработок нейропсихологической коррекции и абилитации применительно к конкретному индивидуальному обучающему процессу. Таким образом, мы полностью согласны с мнением А.В. Семенович, которая достаточно четко определила метод замещающего онтогенеза (МЗО).

МЗО – нейропсихологическая технология, содержащая инвариантный комплекс этапов (диагностика – профилактика – коррекция – абилитация – прогноз) психолого-педагогического сопровождения детей с различными типами развития: от вариантов нормативного и отклоняющегося до грубых форм патологического развития.

Методика сенсомоторной коррекции опирается на теорию уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Советский психофизиолог, который как раз и говорил, что «любое тренированное движение можно считать решением двигательной задачи». Он создал теорию уровней построения движений. Эти уровни соответствуют уровням строения нервной системы.

Сенсомоторная коррекция очень нужна в работе с детьми с особенностями психофизического развития, так как происходит регуляция тонуса (напряжений и расслаблений) мышц. Абсолютно любое движение включает этот компонент. Без возможности правильным образом регулировать мышечный тонус мы не сможем даже просто стоять и сидеть.

Высокая степень двигательной самостоятельности и дифференцированности отдельных мышечных групп. Этот компонент долго развивается в процессе онтогенеза. Благодаря ему мы можем, например, пошевелить пальцами, не шевеля при этом всей рукой. Степень дифференцированности зависит не только от формирования центральной нервной системы, но и от опыта индивидуума.

Способность этих мышечных групп пластично взаимодействовать для решения определенной двигательной задачи (баланса, попадания в цель, выполнения предметного действия и т.д.). Для взаимодействия движений важна такая составляющая как ритм.

Поддержание и контроль позы. Точность движений. Это не только попадание мячом в цель, но и письмо, и рисование. Способность формировать двигательные алгоритмы и предметные действия. Чётко функционирующая чувствительность. Она важна для каждого компонента двигательной сферы человека.

Диагностика расстройства координации движений включает в себя:

- исследование истории развития, чтобы выяснить, есть ли какие-то поводы подозревать расстройство координации движений, связанное с развитием.

- физический осмотр и наблюдение: ряд проблем с движением может быть вызван чисто физическими проблемами, например, дисплазией суставов.

- наблюдение в группе дошкольного учреждения, беседы с родителями (анкеты сформированности и применения двигательных и бытовых навыков)

- Тесты, направленные на оценку двигательных функций.

Основные принципы двигательной (сенсомоторной) коррекции, основанной на теории Н.А. Бернштейна:

- коррекционная работа не может проводиться напрямую с глубинными уровнями построения движений. Их можно задействовать косвенно, через выполнение движений, регулирующих более высокими уровнями построения движений.

- коррекционная работа – это, в первую очередь, формирование определенных навыков. Это обучение, целенаправленная и осознанная работа с движением.

В связи с этим двигательная коррекция также задействует внимание и управляющие функции.

Для любого движения необходима нормально функционирующая сенсорная обратная связь. В связи с этим работа с чувствительностью разных видов является составной частью коррекции.

Двигательная коррекция часто используется в работе с детьми с коморбидными (сочетаемыми) расстройствами, такими как СДВГ или РАС. Поэтому важной составляющей коррекции является работа с мотивацией.

Коррекционная работа включает в себя: формирование и отработку новых навыков; целенаправленную работу с движением, вниманием и управляющими функциями; воздействие на различные виды сенсорного восприятия. Занятия эффективны при условии регулярного посещения – не менее 2–3 раз в неделю. Также программа коррекции включает список упражнений, которые необходимо выполнять дома. Длительность курса – 5–8 месяцев. В целом методика даёт возможность не только развить сенсорные и моторные функции, но и гармонизировать свою личность. Цели сенсомоторной коррекции:

- улучшение возможностей адаптации ребенка, повышение его самостоятельности, расширение круга доступных ему двигательных навыков.

- общее улучшение возможностей регуляции движений, что расширяет круг жизненных задач, доступных ребёнку. Возможность совершать движения нужной силы и скорости.

- повышение безопасности движения через улучшение координации и точности движений. Например, самостоятельный подъём и спуск по лестнице, лазание, перешагивание, использование столовых предметов.

- улучшение возможностей программирования, регуляции и контроля через освоение двигательных программ, произвольную регуляцию движений.

- улучшение речедвигательных функций.

- в групповой работе – улучшение социально-коммуникативных навыков и навыков взаимодействия.

Список цитированных источников:

1. Седова, Е.О. Этапы сенсомоторной коррекции в развитии саморегуляции у младших школьников / Е.О. Седова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология». – 2014. – Т. 7, № 3. – С. 47–53.

ЮДИНА АРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития на всех возрастных этапах их индивидуального развития является наиболее важным направлением современной специальной психологии, коррекционной педагогики. На современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с интеллектуальной недостаточностью, у большинства таких детей отмечают отставания в развитии мышления, низкий уровень познавательной активности, снижение темпа и подвижности психических процессов, в частности, приема и переработки вербальной информации, слабость памяти и внимания, неорганизованность поведения. Недоразвитие речи также является фактором, негативно сказывающемся на формировании коммуникативной компетентности.

С каждым годом жизнь предъявляет всё более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям: неуклонно растёт объём знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это основное условие успешного обучения. Ведь благодаря речи совершается развитие отвлечённого мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли. Проблема развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной, так как развитая устная речь у детей с особенностями психофизического развития является одним из условий эффективности их обучения и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Одним из основных направлений коррекционно-развивающей работы со школьниками с интеллектуальной недостаточностью является формирование у них положительного отношения к контактам со сверстниками. Новый опыт общения со сверстниками в группе (классе) складывается на основе доверительной атмосферы, открытого общения, активно применяются приемы обратной связи, обеспечивается возможность пережить новый опыт взаимоотношений. Цель исследования – исследование научно-методических основ использования игр для формирования коммуникативной компетентности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Большой вклад в анализ и исследование речи детей с интеллектуальной недостаточностью внесли такие исследователи как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, А. Бине, Т. Симон и другие [1].

Многие известные педагоги (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.И. Пидкасистый, А.С. Прутченков и другие) справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Повысить коммуникативные навыки можно за счет игровых технологий.

В.Г. Петрова в развитии коммуникативных навыков учащихся с интеллектуальной недостаточностью подчеркивает исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, а также значимости появления потребности в общении. Автор указывает, что «для формирования коммуникативной потребности необходимо создание положительного эмоционального фона, выражающийся в испытании учеником чувства заинтересованности и значимости всего то, о чем он говорит и спрашивает. Так как вступление в диалог является затруднительным для детей с нарушением интеллекта, особую важность имеет поддержание эмоционально-благоприятной обстановки, способствующей к задаванию вопросов» [2, с. 47].

По мнению И.С. Кон, «для повышения эффективности развития коммуникативных навыков школьников с нарушением интеллекта необходимо их общение с нормально развивающимися сверстниками. Общение с ними позволяет расширить социальный опыт детей с нарушением интеллекта, способствует появлению чувства товарищества, взаимопомощи и доброжелательности в общении. К тому же, такое общение является основой для успешной социальной адаптации школьников с интеллектуальными нарушениями ... оно будет способствовать формированию доброго отношения и желания помочь товарищу [3, с. 136].

В литературе под игрой понимается одновременно развивающая деятельность, форма жизнедеятельности, зона социализации и защищенности, самореализации, сотрудничества, содружества со взрослыми, посредник между миром ребенка и миром взрослого. Суть в том, что игра отражает окружающую действительность «понарошку». Игра удовлетворяет биологические

и психологические потребности детей и способствует их психическому, эмоциональному, социальному и нравственному развитию. В игре вырабатываются такие жизненно важные качества, как внимательность, усидчивость, память, упорство, настойчивость в достижении цели. Кроме всего этого, игра развивает коммуникативные способности, логическое мышление, учит предвидеть последствия своих и чужих поступков. В игровой деятельности быстрее раскрывается индивидуальность ребёнка, формируются умение работать в коллективе, развиваются коммуникативные навыки и творческие способности. Сущность игры заключается в создании занимательной условной ситуации, благодаря которой деятельность приобретает игровой характер.

В процессе же будущей социализации детей с интеллектуальной недостаточностью именно развитие коммуникативной компетентности является определяющим звеном их интеграции в социум, поскольку именно общение выступает «тем средством, с помощью которого ребенок с нарушением интеллекта адаптируется к окружающему его миру и учится жить в нем».

Развитие личности ребенка, а в частности формирование социально-коммуникативных навыков, как доказано педагогической наукой, происходит в деятельности. Ведущим видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте является игра.

Особый вклад в изучение игровой деятельности ребенка внесли следующие ученые: Л.С. Выготский, Н.К. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Э. Берн и др. Игра необходима для развития детей любого возраста, но особенно в дошкольном, когда она является ведущим видом деятельности. Именно в процессе игры у дошкольников формируются личностные образования, необходимые для дальнейшего школьного обучения.

Общение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта существенно отличается от общения нормально развивающихся сверстников, т. к. идёт с большим отставанием. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью не происходит и своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий с игрушками. Эмоциональное общение со взрослыми у них появляется лишь к концу первого – началу второго года жизни, т. к. является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью. Интерес к игрушкам и игровой деятельности у детей с интеллектуальным нарушением не сформирован. Действия с игрушками процессуальны и неспецифичны. В играх дети малоактивны, безучастны, взаимодействие друг с другом начинают преимущественно по требованию или совету педагога. Как правило, реальные отношения в играх преобладают над ролевыми. Ролевое общение в процессе игры проходит стереотипно, с помощью заученных реплик. Игры носят маловыразительный характер, эмоционально бедны. Изучение специфики развития коммуникативной деятельности у детей с нарушениями интеллекта необходимо так же для определения своеобразия их отставания в личностном развитии. В настоящий момент целостность представлений о закономерностях становления у аномальных детей навыков общения недостаточно освещены: условия, способствующие полноценному формированию основных компонентов их коммуникативного акта. Проблема обучения детей с интеллектуальной недостаточностью общению имеет огромное значение, а речь ребенка – это самое главное в общении со взрослыми и его сверстниками.

Для того, чтобы помочь ребёнку с интеллектуальной недостаточностью успешно адаптироваться в детском саду и активно включиться в учебно-воспитательный процесс, необходимо укреплять психику ребенка, развивать его эмоционально-волевую сферу, произвольные процессы (умение контролировать себя, быть внимательным, способным на волевые и интеллектуальные усилия, развивать мышление, память, нейтрализовать эмоционально-отрицательные переживания. Со всем этим и помогает справиться игра, включение ее в учебную деятельность. Игры стимулируют психическую и физическую активность пассивных детей, организуют возбудимых, содействуют повышению жизненного тонуса и уверенности в себе, создают благоприятные условия для развития речи, сообразительности, памяти, воображения.

В совместных играх у детей с нарушением интеллекта воспитывается чувство коллективизма, взаимопомощи, а также нормы нравственного поведения. Детей с интеллектуальной недостаточностью следует научить выполнять игровые действия, предварительно разделив их на отдельные этапы. Каждый этап нужно объяснять, помогать ребенку выполнять каждый этап отдельно, а затем все игровое действие. Эта тренировка игры проводится ради умственного, нравственного и физического развития этих детей. Однако использования только фрагментов игровой деятельности на занятиях в воспитательных целях с детьми с умственной отсталостью недостаточно для решения поставленных задач, поэтому рекомендуется обучать ребенка игре

досконально, решая следующие задачи: развитие познавательной сферы ребёнка; развитие эмоционально-волевой сферы; формирование навыков общения; формирование культурных навыков поведения; обогащение представления об окружающем мире; развитие моторной сферы, включая мелкую моторику; преодоление страхов и негативных эмоций.

Для реализации поставленных задач на занятиях используются следующие игры: дидактические, сюжетные, ролевые, театрализованные, подвижные, конструктивные.

Каждый вид игры выполняет специфические функции.

Подвижные игры служат средством коррекции моторных нарушений.

Дидактические игры – одно из средств развития познавательной деятельности ребенка с нарушением интеллекта.

В сюжетных и ролевых играх дети при помощи взятых на себя ролей воспроизводят жизнь взрослых людей, их взаимоотношения, их деятельность. В процессе сюжетно-ролевой игры создаются такие ситуации, которые не возникают в практическом обиходе и с помощью которых можно обогащать знания детей, их речевой запас.

Театрализованные игры – это разновидность сюжетно-ролевых игр, однако, они развиваются по заранее подготовленному сценарию, в основе которого – содержание сказки, рассказа. Эти игры требуют от ребенка – проговаривания реплик. В процессе игр обогащается запас знаний об окружающем мире, пополняется лексический запас, развивается знаково-символическая функция сознания как возможность замещения предмета другим предметом. Таким образом, игра как деятельность развивается на протяжении всего младшего школьного возраста. Именно в процессе игры у детей совершенствуются коммуникативные навыки, социальные мотивы и потребности, а также эмоционально-волевая сфера.

Одним из обязательных условий коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью выступает процесс развития у них коммуникативной компетентности, т.е. коммуникативными навыками и умениями. Проблематика же развития у этих детей коммуникативной компетентности определяется тем, что трудности в общении и формировании коммуникативных навыков у них являются более выраженными и частыми, чем у их сверстников в норме, хотя и протекает по тем же законам, как и развитие нормально развивающихся детей. Между тем, именно коммуникативные умения и навыки, обеспечивающие процесс общения, способствуют психическому развитию детей с интеллектуальной недостаточностью. В этих условиях одной из важнейших задач системы специального образования Республики Беларусь является поиск путей и средств формирования коммуникативной компетенции, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, как одной из ключевых возможностей их успешной социализации и интеграции в социум.

Одним из важных методов формирования межличностной коммуникации, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, является игра, осуществляемая в процессе обучения, которая способствует социальному развитию детей и более успешной интеграции в жизнь окружающего их социума.

Список цитированных источников:

1. Журавкина, Я.А. Социально-психологические проблемы коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью = *Social and psychological problems of communicative skills in children with intellectual insufficiency* / Я.А. Журавкина, Т.С. Кухаренко // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. памяти профессора А.П. Орловой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – С. 73–77.

2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

3. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1987 – Т. 8, № 4. – С. 126–137.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Шарапова И.А.</i> Педагогическому факультету ВГУ имени П.М. Машерова – 65 лет: исторический и современный ракурс	3
---	---

СЕКЦИЯ 1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ

<i>Андрэйчык В.І.</i> Метадычны патэнцыял электроннага вучэбна-метадычнага комплексу (ЭВМК)	7
<i>Архиреева Т.В.</i> Структура отношения студентов к академическому мошенничеству	10
<i>Баранок В.Н.</i> Технология комплексного подхода к определению содержания валеологического воспитания школьников	13
<i>Безносюк Е.В.</i> Интеллектуальное развитие студентов как психолого-педагогическая проблема	16
<i>Беляева П.И.</i> Взаимосвязь психологического благополучия педагога начальной школы с личностными особенностями	19
<i>Бумаженко Н.И., Швед М.В., Бумаженко А.И.</i> Деятельностная модель гражданского образования детей и учащейся молодежи в условиях современного информационного общества	24
<i>Гаджибабаева Д.Р.</i> Личностные качества педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования	28
<i>Глазырина Л.Д., Паталашко Н.Р.</i> Культурологический подход в формировании культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности (теоретический аспект)	32
<i>Зайцева И.П.</i> Работа с детективным текстом на факультативе по русской словесности как средство формирования гармоничной личности	34
<i>Ильина А.М.</i> Особенности духовно-нравственного воспитания обучающихся на современном этапе: взаимодействие государства и Русской Православной Церкви	39
<i>Лауткина С.В., Кунцевич С.С.</i> Особенности девиантного поведения несовершеннолетних	43
<i>Лауткина С.В., Радашкевич А.А.</i> Взаимосвязь академической прокрастинации и фрустрации у студентов	47
<i>Максимчук Н.А.</i> Русский язык и формирование личности: проблемы мотивации и антимотивации	51
<i>Маслова В.А.</i> Культура как сумма «правил игры» в обществе и ее роль в системе начального образования	54
<i>Муратова Е.Ю.</i> Социолингвистический портрет личности студента ВГУ имени П.М. Машерова сквозь призму студенческой поэзии	56
<i>Пименова М.В.</i> Образование и региональная культура	59
<i>Полтавская Н.Е.</i> Проблема ценностных ориентаций как профессионально значимого качества будущего педагога начального образования в педагогической теории и практике	61
<i>Пушкина О.И.</i> Потенциал использования народных традиций в обучении и воспитании дошкольников и младших школьников	65
<i>Пшеницына Л.А., Брынзя В.А.</i> Развитие компетенций будущих педагогов в формировании у детей культуры безопасности жизнедеятельности средствами электронных образовательных ресурсов	67

<i>Сечко О.И.</i> Актуальные проблемы индивидуализации обучения в процессе образовательной практики	70
<i>Слепцова Л.Ю.</i> Возможности курса «Основы педагогики» по формированию культуры взаимоотношений преподавателя и студентов	72
<i>Сусед-Виличинская Ю.С.</i> Формирование художественной картины мира средствами киноискусства	75
<i>Сущенко О.Г.</i> Педагогика понимания в контексте инновационной образовательной практики	78
<i>Титовец Т.Е.</i> Современная интерпретация деятельностного подхода к развитию личности обучающегося	82
<i>Чикованова Е.А., Дернова Е.В.</i> Организация деятельности skills-центра как инструмент подготовки будущих воспитателей в системе интеграции «колледж – учреждение дошкольного образования» (из опыта работы Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова) ...	85
<i>Шаурко И.В.</i> Исследование понятия «интерес» в гуманитарном цикле дисциплин	88
<i>Щепеткова Н.В.</i> Региональный классический университет как институциональная форма реализации высшего педагогического образования	91
<i>Якименко Л.Н.</i> Воспитание любви к детям у будущих педагогов начального образования средствами современной художественной литературы (на материале романа Бернара Вербера «Империя ангелов»)»	95

СЕКЦИЯ 2. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кухаренко Т.С.</i> Технологии игрового проектирования как средство формирования у учащихся вспомогательной школы патриотизма, исторической памяти	102
<i>Масальская М.А., Кухаренко Т.С.</i> Применение методов АВА-терапии в коррекционной работе с учащимися с аутистическими нарушениями в классах интегрированного обучения и воспитания	104
<i>Овсянникова С.А., Гнатко М.О.</i> Развитие связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевой игры	107
<i>Платонова Ю.Ю., Кошаровская А.М.</i> Цифровизация как перспективное направление развития инклюзивного образования	110
<i>Романова Я.И., Кухаренко Т.С.</i> Альтернативная коммуникация в работе с детьми с особенностями психофизического развития	113
<i>Росинская Л.А., Мерзлякова В.С.</i> Перспективная модель управления коррекционно-педагогическим процессом в учреждении дошкольного образования	116
<i>Холодова Э.Д., Кухаренко Т.С.</i> Применение методов ТЕАССН-терапии в коррекционной работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью	119
<i>Цаплина Е.Р., Кухаренко Т.С.</i> Особенности взаимодействия детей с аутизмом с родителями и учителем-дефектологом	122
<i>Швед М.В., Коваленко А.И., Корневская Ю.А.</i> Социально-культурная анимация как средство коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития	125
<i>Яковлева Е.С., Кухаренко Т.С.</i> Организация психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и их родителям	128
<i>Янусова О.Б.</i> Удовлетворенность трудом и профессиональная мотивация как факторы психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию	131

СЕКЦИЯ 3. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

<i>Баландина Е.Ф.</i> Воспитание основ гражданственности и патриотизма в учреждении дошкольного образования	134
<i>Иванова А.В.</i> Краеведческий подход в патриотическом воспитании	137
<i>Кирсанова Н.Ф.</i> Виртуальные туры выходного дня для воспитанников и их родителей (с использованием мобильного приложения IZI.TRAVEL) как средство воспитания патриотизма и осознания себя гражданином Республики Беларусь	140
<i>Крицкая Н.В., Востокова Е.В.</i> Формирование краеведческой компетенции воспитанников старшей группы на занятиях по развитию речи	142
<i>Крулехт М.В.</i> Дошкольное образование России: современные направления и тренды	145
<i>Кухтова Н.В.</i> Ориентированность детей дошкольного возраста на проявление просоциальности	149
<i>Медведева О.С.</i> Адаптация детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования как научная проблема	153
<i>Мигунова Е.В., Тимофеева А.А.</i> Развитие диалогической речи современных дошкольников в сюжетно-ролевой игре по знакомству с профессиями	156
<i>Михасёва Е.А.</i> Значение музыки в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста	159
<i>Морозевич О.В., Ромашкевич И.М.</i> Преимущество учреждений дошкольного и общего среднего образования: от вопросов к ответам	162
<i>Мукосей О.М.</i> Состав познавательных умений детей старшего дошкольного возраста	166
<i>Стецкая А.Н.</i> Субъект-субъектное взаимодействие между педагогом и воспитанниками как педагогическое условие формирования системы дизайнерских умений у детей дошкольного возраста	169
<i>Туболец С.Г., Подъелец А.В.</i> Взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи как современная проблема	172
<i>Устинова Н.Л.</i> Развитие креативности и творческих способностей детей дошкольного возраста	175
<i>Чебикова В.Л.</i> Информационно-коммуникативные технологии на занятиях по изобразительной деятельности с использованием современных техник	178

СЕКЦИЯ 4. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бобровская И.И.</i> Патриотическое воспитание учащихся посредством поисково-этнографической деятельности	181
<i>Буторина И.А.</i> Применение методов медиаобразования в процессе нравственного воспитания учащихся начальных классов	184
<i>Валуева О.Н.</i> Технология буктрейлер в методическом арсенале учителя русского языка в зарубежной начальной школе	187
<i>Васюкович Л.С.</i> Школьны падручнік па беларускай мове: этапы станаўлення	191
<i>Гладкая И.Н.</i> Методика проведения исследовательской деятельности в начальной школе	194
<i>Гулецкая Е.А., Ковальчук Т.А.</i> Интегративные компоненты функциональной грамотности младшего школьника: сущность, структура, содержание	197
<i>Григорович Н.П.</i> Рациональные приёмы формирования информационно-интеллектуальных умений младших школьников	201

<i>Данич О.В.</i> Лексикографическая репрезентация понятия «труд» как ценностного ориентира в воспитании младших школьников	204
<i>Крицкая Н.В., Урбан Е.П.</i> Система мнемотехнических приемов при обучении русскому языку младших школьников	207
<i>Левчук З.К.</i> Методика подготовки учащихся к изучению чисел и арифметических действий на базе филиала кафедры дошкольного и начального образования	210
<i>Сергеева Л.А.</i> Диалог как средство достижения понимания младшими школьниками математического содержания	213
<i>Фунтикова А.В., Урбан А.П.</i> Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и основные структурные компоненты	217

СЕКЦИЯ 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА

<i>Feng Xiaoyin / Фэн Сяоинь.</i> Similarities and differences between plucked musical instruments by example Lutes, Domras and Mandolins / Сходство и различие между щипковыми музыкальными инструментами на примере лютни, домры и мандолины	220
<i>Wu Jun / У Цзюнь.</i> Arrangement features for different musical instruments / Особенности аранжировки для разных музыкальных инструментов	223
<i>Ян Цонлинь / Yang Cong Lin.</i> Как обновить форму и метод преподавания вокальной музыки в колледжах и университетах в условиях новой эпохи	226
<i>Гимро Р.В.</i> Диалог культур как феномен социально-гуманитарного познания	229
<i>Денисова И.В.</i> Подготовка будущих учителей к формированию общечеловеческих ценностей у учащихся средствами музыкального искусства	232
<i>Кручковская Н.А.</i> Социокультурная среда будущего педагога-музыканта	236
<i>Ли Цин, Королева Т.П.</i> Проявление в интонационности музыки индивидуального стиля композитора (С.В. Рахманинов)	239
<i>Люй Цзинвей, Королева Т.П.</i> Стратегии обучения музыке в китайском образовании в контексте информационных технологий	242
<i>Судник К.В.</i> Поликультурное воспитание средствами хореографического искусства	245

СЕКЦИЯ 6. МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ)

<i>Абрамова А.А.</i> Сущностная характеристика понятия «педагогические условия» в современной науке	249
<i>Банищева М.С.</i> Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы	252
<i>Божко Г.А.</i> Исследование психологических характеристик личности	255
<i>Божко Г.А.</i> Личностные и индивидуальные качества педагога и их влияние на выбор профессии	258
<i>Веремейчик Д.В.</i> Формирование грамматического строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	262
<i>Воронец Т.В.</i> Технологии игрового проектирования как средство формирования коммуникативных навыков у учащихся вспомогательной школы	265
<i>Гурбанов Т.Д.</i> Применение робототехники в образовательном процессе	268
<i>Добровлянина Т.А., Каспирович А.Г.</i> Литературная сказка и ее использование в работе с детьми дошкольного возраста	272

<i>Довыденко К.И.</i> Пластилинография как средство коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития	275
<i>Довыденко К.И.</i> Техника «пластилинография» как средство формирования изобразительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	278
<i>Дубакина Е.В., Януль О.В.</i> Цифровая компетенция учителя начальных классов	281
<i>Желубовская М.И.</i> Нравственный анализ поведения персонажей художественных произведений на уроках литературного чтения в начальной школе	283
<i>Кананчук О.О.</i> Реализация полихудожественного подхода в нейропедагогике	286
<i>Карсацкая Е.А.</i> Интеллектуальная готовность к обучению грамоте у воспитанников старшей группы	289
<i>Кисель В.А.</i> Особенности сформированности «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью	292
<i>Кралько В.А.</i> Масленичные традиции в творчестве профессиональных художников	295
<i>Красноченко Р.В.</i> Специфика творческого воображения детей с особенностями психофизического развития	298
<i>Лапенко А.В.</i> Подготовка будущего педагога к обеспечению развития личности девиантного подростка	301
<i>Липчык Д.П.</i> Фарміраванне інфармацыйнай культуры вучняў пачатковых класаў на ўроках літаратурнага чытання	304
<i>Михайловская Е.И.</i> Возможности интерпретации литературного творчества М.М. Боборико в формате кукольных спектаклей	307
<i>Мощенок М.В.</i> Проектная деятельность на уроках литературного чтения как средство развития читательской самостоятельности	310
<i>Мусяенко Д.Н.</i> Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста средствами природы	313
<i>Панова И.А.</i> Мир детства в учебнике русского языка как иностранного (лингвострановедческий аспект)	315
<i>Полещук М.В.</i> Влияние дидактических игр на умственное развитие ребёнка	318
<i>Папутнікава Н.Д.</i> Рэалізацыя літаратурна-эстэтычных міжпрадметных сувязяў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах	322
<i>Раловец Г.А.</i> Теоретические аспекты проблемы формирования познавательного интереса обучающихся	324
<i>Тиханская К.А.</i> Изучение уровня сформированности социально-бытовой компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	327
<i>Усова С.Е.</i> К проблеме развития диалогической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы	331
<i>Шакун А.А.</i> Современные аспекты факторов микро- и макросреды, влияющие на формирование личности подростков	334
<i>Шлыкова К.А.</i> Формирование основ безопасности жизнедеятельности у учащихся вспомогательной школы	340
<i>Шуваева Е.А.</i> Использование сенсомоторной коррекции на уроках во вспомогательной школе	343
<i>Юдина А.А.</i> Формирование коммуникативной компетентности у детей с интеллектуальной недостаточностью средствами игры	346

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Сборник научных статей

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.В. Рудницкая

Подписано в печать 16.11.2022. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 41,15. Уч.-изд. л. 34,92. Тираж 9 экз. Заказ 216.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.